

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

**Jezični sadržaji u nastavi španjolskog kao stranog jezika: Razvoj diskurzivne kompetencije
i analiza udžbenika na razini B2**

Studentica:

Antonija Komazlić

Mentorica:

prof. dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Sumentorica:

dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2018.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Romanística
Filología y literatura hispánicas

**Contenidos lingüísticos en la enseñanza de ELE: El desarrollo de la competencia discursiva
y análisis de los manuales en nivel B2**

Estudiante:

Antonija Komazlić

Mentora:

Prof. Dr. C. Mirjana Polić-Bobić

Co-mentora:

Dr. C. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2018

SAŽETAK

Uz općenitu namjeru sagledavanja različitih dimenzija komunikacijske kompetencije da bi se uočili elementi znanja koje bi učenik trebao usvojiti u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika, rad se usmjerava na problem razvoja diskurzivne kompetencije. Pritom polazi od stava autora Celce-Murcia i Olshtain (2001a) da se preko diskursa razvijaju sve ostale kompetencije. U prvom dijelu daje se pregled razvoja koncepata komunikacijske i diskurzivne kompetencije u okviru primijenjene lingvistike i unutar modela analize komunikacijske kompetencije, a potom se nastavlja s perspektivom metodike usvajanja drugog jezika.

Od promatranih modela, pri odabiru područja analize (u drugom dijelu) u radu se referira na Hallidayev (1970) teorijski okvir, koji naglašava potrebu proučavanja jezika u uporabi. Shvaćajući jezik kao resurs za komunikaciju, autor povezuje strukturalni (sustav jezika) i funkcionalni (jezične funkcije) pristup s procesom učenja jezika. Stoga se u ovom radu funkcionalni sadržaji shvaćaju kao alat za razvoj diskurzivne kompetencije u udžbenicima za podučavanje španjolskog kao stranog jezika, uz pretpostavku da se Hallidayeva (1970) perspektiva može koristiti za promatranje diskursa (Zimmerman, 2008).

Proces analize funkcionalnih sadržaja na razini B2 temelji se na smjernicama postavljenima u *Kurikulumu Instituta Cervantes* (2006), koji slijedi sugestije *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* (2002) i nudi tri inventara koji čine pragmatičko-diskurzivnu komponentu. *Kurikulum Instituta Cervantes* (2006) tako nudi okvir funkcionalnih sadržaja za svaku od šest razina učenja španjolskog kao stranog jezika. U ovom se radu stoga nudi prikaz evaluacije funkcionalnih sadržaja predstavljenih u različitim udžbenicima za poučavanje španjolskog kao stranog jezika na razini B2: *PRISMA Avanza* (Edinumen, 2007), *ECO 3* (Edelsa, 2006) i *En acción 3* (enCLAVE -ELE, 2007) i analize u kojoj se mjeri ti sadržaji podudaraju s okvirom koji postavlja *Kurikulum Instituta Cervantes* (2006.).

Ključne riječi: komunikacijska kompetencija, diskurzivna kompetencija, jezične funkcije, usvajanje španjolskog kao stranog jezika, *Kurikulum Instituta Cervantes*

RESUMEN

Con el objetivo general de observar las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa para, así, poder distinguir los aspectos concretos de los conocimientos que un estudiante debería adquirir como resultado de un proceso de aprendizaje de ELE, el trabajo se centra en el problema del desarrollo de la competencia discursiva, partiendo de la concepción de Celce-Murcia y Olshtain (2001a), la cual establece que a través del discurso se realizan todas las demás competencias. En la primera parte se ofrece una revisión del desarrollo de conceptos de la competencia comunicativa y la competencia discursiva en el marco de la lingüística aplicada y dentro de modelos de análisis de la competencia comunicativa, para seguir con la perspectiva del estudio de adquisición de segundas lenguas. De los modelos revisados, a la hora de elegir el área de evaluación en la segunda parte del trabajo, se ha referido al marco teórico de Halliday (1970), que enfatiza la necesidad de estudiar el lenguaje en uso. El autor lo concibe como un recurso para la comunicación y relaciona los enfoques estructurales (sistema de lenguaje) y los funcionales (funciones de lenguaje) con el aprendizaje. De ahí que en este trabajo los contenidos funcionales se entiendan como herramientas para el desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de ELE, comprendiendo que la perspectiva de Halliday (1970) puede ser de uso para la observación del discurso mismo (Zimmerman, 2008).

El proceso de evaluación en nivel B2 se ha basado en las pautas establecidas en el inventario de *Funciones del Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (2006), que sigue las consideraciones aportadas por el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y ofrece tres inventarios que forman el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales*; *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*. El PCIC (2006) propone una lista de los contenidos funcionales para cada uno de los seis niveles del aprendizaje de ELE. Por lo tanto, en el trabajo se evalúa qué contenidos funcionales se presentan en diferentes manuales de ELE del nivel B2: *PRISMA Avanza: Método de español para extranjeros* (Edinumen, 2007), *ECO 3: Curso Modular de Español Lengua extranjera* (Edelsa, 2006) y *En acción 3: Curso de español* (enClave-ELE, 2007); y en qué medida esos contenidos coinciden con el marco establecido por el PCIC (2006), respecto a la elección, elaboración y exposición.

Palabras clave: competencia comunicativa, competencia discursiva, funciones de lenguaje, adquisición de ELE, *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	DESARROLLO DEL CONCEPTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	3
2.1.	El marco teórico de Chomsky	3
2.2.	El marco teórico de Hymes	5
2.3.	El marco teórico de Halliday	6
2.4.	El marco teórico de Widdowson	9
3.	COMPETENCIA COMUNICATIVA Y (SUB)COMPETENCIA DISCURSIVA	11
3.1.	El concepto y la definición de la competencia discursiva	11
3.2.	El desarrollo de conceptos de la competencia discursiva dentro de modelos de análisis de competencia comunicativa	12
3.2.1.	El marco teórico de la competencia comunicativa de Canale y Swain	12
3.2.2.	El modelo de la habilidad comunicativa del lenguaje de Bachman y Palmer	13
3.2.3.	El modelo pedagógico de la competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell	16
3.2.4.	El modelo de la competencia lingüística comunicativa del <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i> (2002)	17
3.3.	Conceptos y componentes de la competencia discursiva	18
4.	LA ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DEL ELE	23
4.1.	Enseñanza orientada a la comunicación	23
4.2.	Enfoque y la competencia funcional en el MCER (2002)	24
4.3.	Componente pragmático-discursivo en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> (2006)	29
4.3.1.	Inventario de <i>Géneros discursivos y productos textuales</i>	29
4.3.2.	Inventario de <i>Funciones</i>	30

4.4.	Influencia de la disciplina del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas	33
4.5.	Desarrollo de las competencias pragmáticas: Estrategias y tipología de actividades discursivas	34
5.	ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LOS MATERIALES	37
5.1.	Criterios de selección	37
5.2.	Objetivos y metodología del análisis	38
5.3.	Descripción del corpus del análisis	39
5.3.1.	Manual <i>ECO 3 (B2+) – Curso Modular de Español Lengua Extranjera</i>	39
5.3.2.	Manual <i>En acción 3 (B2) – Curso de español</i>	40
5.3.3.	Manual <i>PRISMA Avanza (B2) – Método de español para extranjeros</i>	41
5.4.	Resultados del análisis	42
5.4.1.	Análisis de los elementos funcionales en los manuales elegidos según el PCIC (2006)	42
5.4.2.	Análisis de las muestras del contenido funcional en tres manuales de ELE en nivel B2 en base a una categoría destacada del inventario de <i>Funciones</i> del PCIC (2006)	68
5.4.2.1.	Criterios del análisis de las muestras del contenido funcional en nivel B2	69
5.4.2.2.	Manual <i>ECO 3 (B2+) – Curso Modular de Español Lengua Extranjera</i>	72
5.4.2.3.	Manual <i>PRISMA Avanza (B2) – Método de español para extranjeros</i>	76
5.4.2.4.	Manual <i>En acción 3 (B2) – Curso de español</i>	77
5.5.	Discusión	81
6.	CONCLUSIÓN	86
	BIBLIOGRAFÍA	90

1. INTRODUCCIÓN

Según Cenoz (1996), a día de hoy, la competencia comunicativa se considera uno de los conceptos más importantes de la lingüística aplicada, ya sea tanto desde la perspectiva del estudio de adquisición de segundas lenguas, como, en un nivel más práctico, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas. Sus orígenes podemos rastrearlos en el concepto de la lingüística teórica que forma parte del marco de la gramática generativa, pero al mismo tiempo se reconoce que fue influenciada por las teorías del campo de la antropología y la sociolingüística. Por otro lado, continúa Cenoz (1996), los conceptos que provienen de la competencia comunicativa han influenciado considerablemente la lingüística aplicada. Por lo tanto, una de las orientaciones de este trabajo será observar las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa con el objetivo de distinguir los aspectos concretos de los conocimientos que un estudiante debería adquirir como resultado de un proceso de aprendizaje de ELE.

Según la opinión de Celce-Murcia y Olshtain (2001a:16):

(...) la competencia central en el marco de Canale y Swain es la competencia discursiva, ya que aquí es donde todo lo demás se une; Es en el discurso y a través del discurso donde se realizan todas las demás competencias. Y es en el discurso y a través del discurso donde se puede observar, investigar y evaluar la manifestación de las otras competencias.

En este trabajo decidimos tomar como punto de partida este marco teórico para evaluar, de este modo, los enfoques orientados al desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de la enseñanza del español como lengua extranjera en nivel B2 (avanzado o de uso independiente de la lengua).

En primer lugar, se aclarará el término “competencia discursiva” y el concepto de la competencia discursiva en los principales modelos de análisis de la competencia comunicativa, esto es, modelos de desarrollo de la competencia discursiva en diferentes etapas del proceso de diseño de la enseñanza contemporánea.

No obstante, previamente, es necesario tratar de ofrecer un marco especificativo de varias dimensiones de la competencia comunicativa, el cual nos permitiría concretar aquellos aspectos distintivos del conocimiento que un estudiante de lenguas debería dominar. Por lo tanto, en la primera parte se presentarán cuatro modelos de competencia comunicativa en una revisión del

desarrollo de la lingüística aplicada, así como la influencia que tuvo la teoría pragmática en la misma. Asimismo, pondremos énfasis en la competencia discursiva y en el análisis del discurso.

A continuación, compararemos los enfoques del desarrollo de la competencia discursiva de tres manuales contemporáneos diseñados para enseñar español como lengua extranjera.

Cabe mencionar que, según Alonso Belmonte (2004), la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas ofrece un marco de práctica discursiva principalmente centrado en el trabajo de elementos lingüísticos que conectan una o más oraciones (como, por ejemplo, conectores discursivos, conjunciones, etc.) aislados, es decir, sacados de todo contexto discursivo. Ese tipo de actividades solo, en menor medida, están precedidas por las actividades de pre-lectura o pre-audición, necesarias e indispensables para la activación o generación del conocimiento específico previo del alumno, el cual participa en el inicio de la labor de comprensión de textos en su conjunto.

De manera que en este trabajo evaluaremos qué enfoque se emplea en el trabajo de contenidos discursivos en diferentes manuales de la enseñanza de ELE, comprobaremos qué procedimientos se requieren de los estudiantes a fin de que observen, comprendan y adopten los elementos sugeridos por el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (a continuación MCER, 2002), qué tipos de actividades son propuestos en los libros de texto y cómo esos contenidos encajan en los criterios objetivos que establece el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (a continuación PCIC, 2006). Asimismo, vamos a tratar de responder a la pregunta de si los libros de texto ofrecen una visión pragmático-discursiva de la enseñanza-aprendizaje de una L2.

El análisis de los contenidos pragmático-discursivos entendidos como herramientas para el desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de ELE, al igual que la elección de criterios y metodología de evaluación, se basará en pautas establecidas por el PCIC (2006), que sigue las consideraciones aportadas por el MCER (2002) y ofrece tres inventarios que constituyen el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales*; *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*.

2. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Según Bagarić Medve (2012), la competencia comunicativa se entiende y se describe de una manera muy general como la capacidad del uso de la lengua en distintas situaciones comunicativas. Sin embargo, los componentes de esa capacidad del uso lingüístico en diferentes situaciones comunicativas, frecuentemente, se quedaban sin una definición exhaustiva y completa. Las respuestas de hoy en día se basan en cogniciones derivadas de varias décadas de discusiones teóricas e investigaciones empíricas de la naturaleza de la competencia comunicativa en varias disciplinas científicas: la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología y dos áreas científicas más recientes, esto es, el dominio del idioma nativo y las pruebas lingüísticas. De ahí que desde finales de los años sesenta (con un período de mayor intensidad y proliferación teórica en los años ochenta), el concepto de la competencia comunicativa se ha ido definiendo e introduciendo en el discurso lingüístico bajo la influencia de varias disciplinas estrictamente lingüísticas y no-lingüísticas. El término de competencia se usa muy a menudo tanto en el campo de la lingüística general, como en el de la lingüística aplicada. Su introducción en el discurso lingüístico se relaciona, en primer lugar, con el trabajo de Noam Chomsky. Acorde con el carácter interdisciplinar de su uso, a lo largo del tiempo llegó a cambiarse, estrecharse o ampliarse respecto al contenido. Dentro de ese proceso cambió también la terminología, tal y como se mostró en la necesidad de precisar el concepto de competencia con el atributo “comunicativa”, dando lugar, de este modo, al nuevo concepto de competencia comunicativa.

Alonso Belmonte (2004:554), por su lado, destaca que el término competencia comunicativa fue creado por Hymes en 1971, y la define “como el conocimiento abstracto de reglas y regularidades formales, funcionales y discursivas” y, por otra parte, como “la destreza o conocimiento procedimental que subyace a tal conocimiento y que puede ser accesible y movilizada durante situaciones de uso”.

2.1. El marco teórico de Chomsky

En el afán de determinar el centro de interés en ese momento de la nueva teoría lingüística, la gramática generativa, Noam Chomsky (1965) empezó con la diferenciación de competencia (conocimiento del hablante oyente del lenguaje) y rendimiento (uso real del lenguaje en situaciones concretas). De acuerdo con la opinión de muchos lingüistas generales y aplicados (en

concreto, Lyons, Selniker, Widdowson, etc.), esta distinción se basa en la diferencia lingüística fundamental de *langue/parole* determinada por de Saussure (2011). La *langue* de de Saussure es un concepto sociológico y se refiere al lenguaje como un fenómeno social, mientras que el concepto de competencia de Noam Chomsky está psicológicamente orientado y centrado en el individuo. Por lo tanto, en su opinión, para comprender adecuadamente el concepto de la competencia, es necesario tratar la categoría de hablante oyente como el titular de la competencia.

El portador de competencia para Chomsky no es un ser real, sino un prototipo de hablante nativo monolingüe, idealizado y artificial, que pertenece a una comunidad de habla homogénea y domina perfectamente el sistema abstracto de reglas del lenguaje, lo que le permite comprender y producir un número ilimitado de oraciones gramaticalmente correctas en su lengua materna que nunca antes había escuchado. Según Chomsky (1965:3):

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

De ahí que Chomsky (1981, en Bagarić Medve, 2012) concluye que solo el rendimiento, o el rendimiento de un hablante/oyente nativo idealizado, puede ser un reflejo directo de la competencia, esto es, el conocimiento fundamental cuyo análisis puede conducir a ciertos principios y parámetros lingüísticos. Asimismo, el autor rechazó las sugerencias de otros lingüistas, como, por ejemplo, Campbell y Wales, y Hymes, de incluir el elemento de habilidad (*ability*) en el concepto de competencia, argumentando que la conexión de las competencias con las habilidades era inaceptable porque la expresión de competencia se había elegido en un esfuerzo por evitar una serie de problemas relacionados con el uso más amplio del término *conocimiento*, que implicaba tanto habilidad, como arte y aptitud (Chomsky, 1980, en Bagarić Medve, 2012).

Así, su preocupación se centra en el conocimiento de lenguaje, o el conocimiento de gramática, de forma innata, es decir, entendido como un conocimiento biológico y dado, el cual existe, incluso, sin la posibilidad de acceder a él, y, por lo tanto, sin ninguna evidencia de su existencia o conocimiento como el estado mental de un individuo. De modo que entendía la posesión del conocimiento como la posesión de una cierta estructura mental o cognitiva que consiste en un

sistema de reglas, principios y parámetros, y que crea y conecta las imágenes mentales de varios tipos (Chomsky, 1980, en Bagarić Medve, 2012). Por lo tanto, la perspectiva de competencia de Chomsky se denomina cognitiva. En suma, Chomsky no investigó cómo se realiza el conocimiento en la comunicación lingüística o en el uso del lenguaje real.

Bagarić Medve (2012) razona que, aunque desafiada, su teoría de la competencia en las ciencias lingüísticas se percibió revolucionaria, por influir directa o indirectamente en el desarrollo de las teorías lingüísticas (en concreto, con su influencia indirecta se hace referencia a la producida en el desarrollo de teorías de lingüística aplicada, como, por ejemplo, la teoría del dominio del lenguaje). Los teóricos que defendían el enfoque comunicativo en la lingüística aplicada estaban insatisfechos con el concepto de Chomsky de la competencia lingüística altamente idealizada y basada en la distinción de competencia y rendimiento, pues lo consideraban inaceptable para la metodología de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, recurrieron a una comprensión alternativa, más amplia y más realista de la competencia, que Hymes (1972) resumió bajo el concepto de competencia comunicativa.

2.2. El marco teórico de Hymes

Hymes, antropólogo social y sociolingüista, propuso su teoría de la competencia comunicativa basada en la creencia de que un hablante oyente fluido suele ser multilingüe en vez de monolingüe. Desarrolló el concepto de competencia comunicativa “en el ámbito de la adquisición del lenguaje infantil y de la etnografía del habla” (Alonso Belmonte, 2004:554).

Hymes (1972) destaca que incluso una persona monolingüe posee un conocimiento perfecto de las variantes funcionales, lo que confirma la existencia de competencias diferenciales dentro de grupos lingüísticos (que en su naturaleza en realidad son heterogéneos y no homogéneos).

De esa manera, da forma a su teoría respecto al hablante oyente real que al final de su desarrollo lingüístico no solo tiene conocimiento gramatical sino también conocimiento de uso adecuado en un contexto comunicativo específico y un contexto cultural más amplio (Hymes, 1972). El autor distingue dos aspectos de la comunicación: la competencia gramatical (*competence for grammar*), que se equipara con el concepto de competencia de Noam Chomsky, y la del uso (*competence for use*). El concepto de ambas competencias implica el conocimiento de dos tipos de reglas: las gramaticales y las del uso del lenguaje. El primero determina el conocimiento de

todos los aspectos de la forma y el significado, así como también su relación, mientras que los segundos implican la capacidad de utilizar el conocimiento gramatical junto con el sistema conceptual, o sea, el sistema de reglas y principios, que determina el uso efectivo del lenguaje.

Hymes (1972), bajo la expresión de competencia, también entiende el conocimiento y las habilidades de un individuo, por lo que, según él, la competencia depende del conocimiento (conocimiento básico e impronunciable) y del uso, o sea, la capacidad del uso. De esa forma, define el concepto de competencia explícitamente como una habilidad y le da un nuevo nombre: competencia comunicativa.¹

2.3. El marco teórico de Halliday

El concepto teórico de Halliday de funciones lingüísticas (*language functions*) y potencial significativo (*meaning potential*) está estrechamente relacionado con el concepto de Hymes de competencia de un oyente/hablante real. En su teoría de la Lingüística sistémico-funcional, Halliday (1970) parte de la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, lo que le lleva a vincular los enfoques estructurales (sistema de lenguaje) y funcionales (funciones de lenguaje) con el aprendizaje del lenguaje. Su interés radica en indagar si el funcionamiento social del lenguaje se refleja en las estructuras del lenguaje, es decir, en la organización interna del lenguaje como sistema, por lo que considera que la lingüística debe tratar la descripción de los textos o actos de habla, porque solo el estudio del lenguaje en uso revela todas las funciones lingüísticas. En otras palabras, Halliday comprende el lenguaje como un conjunto estructurado de alternativas y posibilidades entre las cuales el hablante opta por los recursos que le convienen en la formación del texto y en relación al significado que desea transmitir, ya que, haciéndolo, se refiere a paradigmas lingüísticos y sociales que conoce.

Este concepto surge de las limitaciones de lingüística y empieza a ser una semiótica social (1978) que se basa en funciones del lenguaje. En este marco, comprendiendo el lenguaje como sistema, se entiende que el término *sistema* se refiere al hecho de que el sistema lingüístico es socialmente

¹ Bagarić Medve (2012:8,9) aclara que su concepto, junto con la competencia gramatical en el campo de competencia y la aceptabilidad en el campo del rendimiento, incluye otros “cuatro parámetros para los sistemas de reglas que se encuentran en los principios básicos del comportamiento comunicativo: a) la posibilidad, esto es, la capacidad sistémica (de acuerdo con el sistema formal de reglas gramaticales); b) viabilidad, o en otras palabras, viabilidad psicolingüística (lo que permite la mente, o sea lo que es posible con respecto a los factores psicolingüísticos en el proceso de comunicación); c) idoneidad, o sea, la propia idoneidad sociocultural (se refiere a lo que es apropiado con respecto al contexto social en el que se utiliza); d) viabilidad, o probabilidad de que ocurra un evento lingüístico, junto con lo que resulta en su legado”.

funcional, por organizarse de diferentes maneras para establecer y transmitir significado. En opinión de Zimmermann (2008:63), en cuya reflexión nos apoyamos al aportar estos elementos de la teoría de Halliday, ese sistema emplea una codificación en “tres niveles, similares a contenido, forma y expresión, nominados estrato o nivel semántico, léxico gramatical y fonológico”. El primero de estos, el nivel semántico, contiene tres funciones: la ideacional (lógica y experimental), la interpersonal y la textual, de las cuales, esta última se realiza o refleja en el nivel léxico gramatical, el cual luego se concreta en el nivel fonológico o gráfico (según el canal textual, oral o escrito).

Esta teoría, Halliday (1970) la elaboró tras su investigación del uso del lenguaje de un hablante nativo de inglés en los primeros cinco años de vida, para proponer una visión evolutiva de funciones del lenguaje, basándose en las *microfunciones* y las *macrofunciones* que se desarrollan en fases. Distinguió siete funciones pragmáticas universales o los “modelos” lingüísticos utilizados por el niño:

- 1) Función instrumental (“quiero”), que se refiere a la satisfacción de las necesidades materiales.
- 2) Función regladora (“haz lo que digo”), que se refiere al hecho de controlar el comportamiento del otro.
- 3) Función interaccional (“tú y yo”), que sirve para familiarizarse con otras personas.
- 4) Función personal (“aquí estoy”), que sirve para identificarse y expresarse a sí mismo.
- 5) Función heurística (“dime por qué”), que sirve para explorar el mundo que nos rodea e interno.
- 6) Función imaginativa (“pretendamos”), que sirve para crear un mundo propio.
- 7) Función informativa (“tengo algo que decirte”), que sirve para transmitir propuestas y opiniones.

Según observa Halliday (1970), durante la madurez la variedad de beneficios lingüísticos y las funciones del lenguaje se reducen a un sistema abstracto y más simple de funciones del lenguaje, que conforman los tres componentes funcionales generales mencionados (denominados *macrofunciones*), fundamentalmente, el subsistema semántico del lenguaje:

- 1) Función ideacional o reflectiva, que se refiere a la función del lenguaje como medio para expresar contenido en referencia a la relación del hablante y el mundo que lo rodea,

incluyendo el propio hablante y su conciencia como parte de él. Al realizar esta función, el lenguaje le da estructura a la experiencia. Esta función forma parte de casi todos los usos del lenguaje.

- 2) Función interpersonal o función activa, que se deriva del propósito del lenguaje de participar en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales y la expresión de los distintos roles sociales, incluyéndolos en la comunicación (hablante oyente y emisor/receptor). Esta función delinea los grupos sociales y, al mismo tiempo, reconoce y enfatiza al individuo, gracias a que el lenguaje, a la vez que proporciona la interacción con los demás, también permite el desarrollo de la propia personalidad.
- 3) Función textual, la cual representa la función instrumental para las dos funciones anteriores. Es importante debido a la vinculación del lenguaje con la situación específica en la cual se emplea, permitiendo establecer las relaciones de cohesión entre oraciones discursivas y partes de un texto, como también su adecuación a la situación concreta en la que ocurre. Por lo tanto, es la base del uso del lenguaje.

Halliday (1973) argumenta que las funciones del lenguaje difieren del uso del lenguaje porque el número de usos del lenguaje es ilimitado y es difícil transferirlo a un sistema. Sin embargo, la misma cualidad del sistema de lenguaje de estructurarse en base a una serie limitada de componentes funcionales generales le permite ser de uso para una variedad de finalidades. Su tipología de funciones lingüísticas está incorporada en la mayoría de los nuevos conceptos de competencia comunicativa, como, por ejemplo, el modelo de habilidad lingüística comunicativa de Bachman (1990). Asimismo, el autor (Halliday, 1970) cree que el estudio del uso funcional del lenguaje elimina la necesidad de diferenciar entre el conocimiento idealizado del lenguaje y su uso real, es decir, qué se sabe y qué se hace.

Luego, le interesa (Halliday, 1970:145) “qué hace el hablante, porque esto es lo que revela lo que él puede hacer”. En otras palabras, descubre un potencial significativo: una serie de opciones y alternativas disponibles a un hablante oyente en una función social determinada. Las opciones o alternativas de significado forman parte de una red semántica que Halliday establece como una “hipótesis sobre los patrones de significado”. Para que sea válida, debe tener en cuenta la variedad de alternativas en el campo semántico que contiene, debe referirse a los análisis sociológicos en términos de análisis de muestras de comportamiento que se expresan en lenguaje y debe referirse a los análisis gramaticales. La función de la red semántica es, por lo tanto,

demostrar cómo se realizan lingüísticamente los significados o patrones de comportamiento. También revela lo que un hablante puede decir. En este punto, volvemos al razonamiento de Zimmermann (2008:64) sobre el concepto de Halliday del lenguaje como un sistema pero también una institución. La perspectiva institucional comprende el lenguaje como “un recurso, un potencial de significados, que son las opciones, relaciones y condiciones que conoce el hablante acerca de su lenguaje y que actualiza cada vez que hace uso de él”. Desde este punto de vista el lenguaje representa el sistema social de manera que continuamente lo está creando y está siendo creado por él, en “una dialéctica natural”.

Halliday cree que las opciones semánticas están codificadas como opciones en las formas de lenguaje disponibles para el hablante en ciertos contextos sociales y situacionales. Sin embargo, explica que “el lenguaje no se considera un código, sino un recurso para el usuario; que los significados no se codifican, sino que se crean, y que los términos indicados los utilizaba solo para aclarar unos puntos de vista e ideas” (Halliday, 1999, en Bagarić Medve 2012:18). En este sentido, la red semántica, que representa el significado potencial, es la entrada a la gramática y sirve como enlace entre patrones de comportamiento y formas de lenguaje. En otras palabras, conecta el sistema social, que está más allá del lenguaje, con un sistema gramatical dentro del lenguaje.

Podríamos concluir que ambos, Halliday y Hymes, sostienen que el papel básico del lenguaje es la comunicación e insisten en respetar la perspectiva social dentro del estudio del lenguaje.

2.4. El marco teórico de Widdowson

Widdowson pertenece a un grupo de lingüistas aplicados interesados en la teoría de aprendizaje de lenguas y la teoría de enseñanza del lenguaje, que considera que la posesión de competencia exclusivamente gramatical no conduce directamente a una comunicación exitosa. Uno de ellos, Cooper (1968, en Munby, 1978:17), considera que la comunicación efectiva requiere mucho más que la competencia lingüística. Aparte de ser capaz de producir las expresiones del lenguaje gramatical, es necesario saber utilizarlas y saber qué decir, cuándo y dónde. Cooper (1968, en Munby, 1978) enfatiza el papel del contexto discursivo en la situación comunicativa: temas y

lugares de interacción, la relación entre los interlocutores e influencias que esperan tener entre sí².

Desde mediados de la década de los setenta, Widdowson se compromete a reconocer la importancia del elemento de comunicación en la competencia lingüística, con la idea de un uso adecuado de oraciones para fines comunicativos y no su forma aislada en un contexto artificial. Según él, el aprendizaje de un idioma implica tanto la capacidad de formular oraciones correctas como la capacidad de comprender la idoneidad de oraciones o sus partes en un contexto dado (Widdowson, 1978). Por lo tanto, distingue la aplicación del lenguaje, que se relaciona con la exhibición del conocimiento del lenguaje, y el uso del lenguaje, que permitiría realizar un tipo de comunicación. El uso del lenguaje implica la capacidad de elegir qué forma de oración es apropiada en un contexto de lenguaje particular y la capacidad de reconocer qué función realiza una oración en una situación de comunicación determinada.

Según este autor (Widdowson, 1983), la competencia significa el conocimiento de un idioma que abarca el nivel del sistema, es decir, la competencia lingüística, y el nivel del esquema³, que está relacionado con el nivel contextual dentro del conocimiento de la lengua. Lo que importa es que el nivel de esquema proporcione la preparación para el uso del lenguaje, el cual, es la competencia que Widdowson entiende como competencia comunicativa.

La capacidad o, más exactamente, la capacidad procedural o comunicativa, en oposición a la competencia lingüística, Widdowson (1983) la define como la capacidad de utilizar el conocimiento lingüístico como un medio para crear significado en el lenguaje. Dado que no contiene un carácter analítico, la capacidad se relaciona únicamente con la interpretación, y no con la evaluación. Tal capacidad permite la explotación del conocimiento esquemático y su aplicación en la comunicación.

² Los que se configuran mediante la selección de tipos de expresiones que transmiten determinadas funciones, como solicitudes, peticiones, apelaciones, etc.

³ Widdowson (1983) define el esquema como una muestra estereotipada basada en experiencias anteriores, una estructura cognitiva que puede percibirse como un marco de referencia en forma de rutina retórica relacionado con una determinada actividad lingüística anterior.

3. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y (SUB)COMPETENCIA DISCURSIVA

Para rastrear más en detalle el aspecto discursivo de la competencia comunicativa, en este capítulo ofreceremos un estado de la cuestión de la trayectoria de su desarrollo a través de modelos de análisis de competencia comunicativa de teóricos como Canale y Swain (1980, 1983), Bachman y Palmer (1990, 1996), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y dentro del MCER (2002), para finalizar con una revisión de los conceptos y componentes de la competencia comunicativa.

3.1. El concepto y la definición de la competencia discursiva

Según Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013) en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y en artículos científicos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en un idioma particular, la competencia comunicativa, a menudo, se entiende solo en el sentido de competencias gramaticales, sociolingüísticas o pragmáticas. No obstante, la característica más importante de un usuario comunicativo competente es la capacidad de utilizar el conocimiento sobre cómo vincular elementos del lenguaje (palabras, oraciones) para formar un texto completo, escrito u oral, que resulte no solo correcto, sino también apropiado en el sentido del uso del lenguaje en contextos situacionales concretos. Esta capacidad se reconoce bajo el concepto de competencia discursiva, componente de la competencia comunicativa.

A continuación, Matešić (2010:180) afirma que Halliday, el fundador de la Lingüística sistémico-funcional, aborda el tema de la posición del texto a partir de la idea general de que la comunicación lingüística no puede realizarse en unidades más pequeñas que el texto y, por consiguiente, se aproxima al lenguaje partiendo del texto, colocando, de esa manera, en primer plano la naturaleza funcional del lenguaje.⁴

Por su parte, Alonso Belmonte (2004:553) destaca que una de las consecuencias más notables de la influencia de disciplinas como el análisis del discurso en la enseñanza de lenguas (Beaugrande y Dressler, 1981; Casamiglia y Tusón, 1999) ha sido la adopción del texto, frente a la oración, como unidad natural de realización de usos lingüísticos. Según la autora, los textos se han

⁴ La autora también observa que los autores de una de las obras clave en el área de lingüística supraoracional (o lingüística del texto / textual), De Beaugrande y Dressler (1981), enfatizan la importancia de observar el texto desde el aspecto de su uso, lo que implica la identificación del discurso en el que se realiza, y la exploración de la función del texto en la interacción humana (Matešić, 2010:182).

convertido en núcleos de atención para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, superando así el marco oracional característico por el estructuralismo y, luego, el generativismo. De ahí que el interés de los lingüistas por las características del discurso, su uso contextualizado y su significado social ha influido en el desarrollo del concepto de competencia discursiva, definido como:

(...) la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un coherente. (Alonso Belmonte, 2004:553);

o, por el parte del MCER (2002:120):

(...) la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación (...).

3.2. El desarrollo de conceptos de competencia discursiva dentro de modelos de análisis de la competencia comunicativa

Como modelos más destacados en esta área, en los siguientes apartados vamos a presentar el marco teórico de la competencia comunicativa de Canale y Swain; el modelo de la habilidad lingüística comunicativa de Bachman y Palmer; el modelo pedagógico de la competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell; y el modelo de la competencia lingüística comunicativa del MCER (2002).

3.2.1. El marco teórico de la competencia comunicativa de Canale y Swain

Canale y Swain (1980) consideraron necesario enfatizar las diferencias entre la competencia comunicativa y el rendimiento comunicativo, esto es, la comunicación real. En ese contexto, la competencia comunicativa sería una síntesis del conocimiento básico y las habilidades requeridas para la comunicación. La noción del conocimiento, la entienden como aquello que un individuo sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y otros aspectos del uso del lenguaje.

El modelo de Canale y Swain (1980) distingue tres componentes dentro de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. El primero se refiere al conocimiento de principios gramaticales básicos, el segundo al conocimiento de cómo se usa el lenguaje en contextos sociales para realizar actos comunicativos y el tercero a la habilidad que refleja la forma en que un individuo puede usar dicho conocimiento

en una comunicación real. Este modelo fue revisado y modificado por Canale (1983), cuando elaboró el concepto de competencia sociolingüística y la diferenció de la competencia discursiva, añadiendo el concepto de las destrezas de relacionar las expresiones y funciones comunicativas con los principios del discurso. Según el autor, la competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto, hablado o escrito, unificado (Canale, 1983). Estas formas, por un lado, se relacionan con la cohesión y, por el otro, con la coherencia, cuya forma, observa Canale, se logra utilizando medios cohesivos (en concreto, sinónimos, pronombres, conjunciones) mediante los cuales las oraciones o declaraciones se vinculan a la entidad estructural, mientras que la coherencia en el significado se logra aplicando ciertas técnicas (por ejemplo, repetición, relevancia y progresión lógica de ideas) que conducen a la organización del significado. Cabe mencionar que Bagarić y Djigunović (2007) anotan que, al definir la competencia discursiva, Canale (1983) se refiere al trabajo teórico y empírico de Widdowson (1983) en el campo del análisis del discurso.

Alonso Belmonte (2004:554) reclama que “el primer intento de dar valor al conocimiento de las reglas que rigen el discurso en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras fue en el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)”. Según esta autora, “la noción de subcompetencia discursiva aparece por primera vez en Canale (1983), definida como uno de los conocimientos abstractos que todo usuario de la lengua debe desarrollar en el marco del enfoque comunicativo”, introduciendo conceptos fundamentales como coherencia y cohesión:

Competencia discursiva o textual: Dominio de la combinación e interpretación de significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras, usando elementos de cohesión para relacionar las formas y reglas de coherencia para organizar los significados (Canale, 1983, en Alonso Belmonte, 2004:555).

3.2.2. El modelo de la habilidad lingüística comunicativa de Bachman y Palmer

El modelo de Bachman (1990) y el de Bachman y Palmer (1996) propone el concepto de la habilidad comunicativa del lenguaje, con la noción de que el término en sí mismo une los conceptos de habilidades lingüísticas y competencia comunicativa. Para Bachman (1990) la habilidad comunicativa del lenguaje es un concepto de capacidad de comunicación del lenguaje que incluye el conocimiento o la competencia, junto con la capacidad de aplicar o realizar este conocimiento de manera apropiada en el uso del lenguaje contextualizado. Bachman (1990) y

Bachman y Palmer (1996) definen el uso del lenguaje con motivo de alcanzar objetivos comunicativos en situaciones de creación o interpretación de significados discursivos realizados por una persona o situaciones de negociación dinámica e interactiva de los significados en una situación particular entre dos o más personas.

Bachman (1990), por otra parte, propone el modelo de habilidades lingüísticas comunicativas, el cual consta de tres componentes básicos: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

La competencia lingüística se refiere a la capacidad del lenguaje, y consiste en el conocimiento almacenado en la memoria permanente, mientras abarca las dos subcompetencias siguientes: las organizacionales y las pragmáticas (Bachman, 1991).

La competencia organizativa consiste en las habilidades involucradas en la supervisión de las estructuras lingüísticas formales y abarca la competencia gramatical y textual. La primera de ellas incluye el vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología/ortografía, implicadas en el reconocimiento y la creación de oraciones gramaticalmente correctas. La segunda proporciona comprensión y producción de textos y cubre el conocimiento de las convenciones para la producción de oraciones o expresiones en el texto, o el conocimiento de la cohesión y el conocimiento de la organización retórica o narrativa conversacional.

Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), en su modelo de competencia comunicativa del lenguaje, utilizan el término de competencia textual, en lugar de competencia discursiva. Tratan de distinguir entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua y parten del modelo de Bachman (1990), que proviene del área de evaluación de lenguas dentro de la adquisición de segundas lenguas e intenta establecer las distintas dimensiones de la competencia comunicativa. En ese modelo el autor distingue competencia organizativa (competencia gramatical, competencia textual) y competencia pragmática (competencia ilocutiva, competencia sociolingüística).

Finalmente, Bachman y Palmer (1996) mantienen la idea de que la competencia textual proporciona comprensión y producción de textos y, por lo tanto, abarca el conocimiento de las convenciones para vincular oraciones o declaraciones en un texto, esto es, el conocimiento de la cohesión, con el conocimiento de la organización retórica o conversacional. El primer grupo de conocimiento incluye formas de marcar las relaciones semánticas entre oraciones en textos

escritos o declaraciones en una conversación, así como, otras formas de desarrollar narraciones, descripciones, comparaciones, clasificaciones y convenciones para iniciar, mantener y concluir conversaciones. Bachman (1990) señala, sin embargo, que solo una parte de las convenciones retóricas y conversacionales se enseña en la práctica de la enseñanza de idiomas.

A continuación, los autores (Bachman y Palmer, 1996) definen la competencia pragmática como la capacidad de crear e interpretar el discurso vinculando oraciones o expresiones y textos con su significado, conforme a las intenciones del usuario del lenguaje y las características esenciales del contexto del uso del lenguaje. Más aún, su concepto de esta competencia incluye el conocimiento de convenciones pragmáticas y el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas necesarias para expresar funciones de lenguaje aceptables y aplicar el poder persuasivo de expresión o discurso.

Bagarić Medve (2012) razona que el concepto de competencia ilocutiva⁵ de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) se deriva de la clasificación de las siete funciones del lenguaje de Halliday (1973), y lo describe como un marco de conocimiento de cómo realizar las funciones lingüísticas que se dividen en cuatro macrofunciones: función ideacional, función reguladora, función heurística y función imaginativa.

La competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto, es similar a la competencia discursiva de Canale (1983), pero Bachman (1990) la presenta de forma más elaborada. Tal y como observa Alonso Belmonte (2004:555), Bachman amplía el concepto de competencia discursiva sobre todo por “constatar a través de su clasificación el estrecho vínculo existente entre la competencia gramatical y la competencia discursiva o textual”, bajo el paraguas de la competencia organizativa, definida como el conocimiento que:

(...) incluye aquellas habilidades implicadas en el control de la estructura formal del lenguaje para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, para entender su contenido proposicional y ordenarlo para formar textos (Bachman, 1990, en Alonso Belmonte, 2004:555).

⁵ en la versión posterior del modelo de Bachman y Palmer (2010) denominada el conocimiento funcional (Bagarić Medve, 2012:85)

3.2.3. El modelo pedagógico de la competencia comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell

En su propuesta del modelo pedagógico de la competencia comunicativa, el grupo de teóricos e investigadores de segunda lengua, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), parten de la crítica del modelo de Bachman y Palmer (1996), considerándolo no completamente apto para el uso en la práctica de enseñanza de lenguas por su inclinación hacia el contenido y metodología de la evaluación del lenguaje más que a los objetivos de la enseñanza del lenguaje, propiamente. De modo que como base en el diseño de su modelo optan por el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), pero también aceptan algunos aspectos del modelo de Bachman (1990) de la habilidad comunicativa del lenguaje. Por lo tanto, su modelo incluye los siguientes componentes: a) competencia discursiva; b) competencia lingüística; c) competencia de acción; d) competencia sociocultural; e) competencia estratégica. Este modelo coloca la competencia discursiva en una posición central que relaciona la competencia lingüística, la competencia de acción y la sociolingüística, de manera que todas las demás contribuyen a la creación del discurso, convergiendo en la producción de textos. En este contexto, según Celce Murcia *et al.* (1995:14) “el papel de la competencia discursiva se refleja en la elección, la ordenación y la organización de las unidades léxicas, las estructuras gramaticales, las oraciones y las declaraciones en la formulación de un texto escrito u oral completo”. Según estos autores (*Ibid.*), los componentes de la competencia discursiva incluyen “cohesión, deixis⁶, coherencia, estructura genérica del texto y estructura conversacional”. El conocimiento de la cohesión lo vinculan estrechamente con la competencia lingüística y se refieren al marco teórico de Halliday y Hasan (1976, en Celce-Murcia *et al.*, 1995:14) quienes afirman que esa área dentro de la competencia discursiva incluye el conocimiento de:

1. métodos de referencia (pronombres, artículos), donde los partes de texto se conectan de la manera catafórica y anafórica
2. convenciones de intercambio y elipsis que permiten al usuario del lenguaje evitar repeticiones innecesarias en el texto
3. el uso de conjunciones que sirven para expresar explícitamente el vínculo entre las proposiciones en el texto

⁶ La deixis pertenece al campo de la semántica y la pragmática relacionada con las palabras que sirven para indicar otros elementos. Eso se refiere a las palabras como *tú, hoy, aquí, esto*, es decir, las expresiones deícticas que sirven para señalar personas, situaciones, lugares, etc. En otras palabras, las que sirven para relacionar el contexto situacional con el texto.

4. convención del uso de cadenas léxicas o repeticiones léxicas y estructuras paralelas que facilitan procesar partes del texto al oyente o lector.

Según este punto de vista, la coherencia se perfila como una de las áreas clave de la competencia discursiva que, a su vez, es la más difícil de describir. Sin embargo, es posible percibirla como el nivel de relación entre oraciones o declaraciones en el discurso. Ese aspecto de la competencia discursiva se considera en el nivel de la macroestructura del texto, que incluye elementos como expresión e interpretación del contenido/propósito, introducción del tema(s) según el concepto de tema-remática, gestión de avisos conocidos y desconocidos, e introducción de estructuras proposicionales y la expresión de relaciones temporales. Además, estos autores (Celce Murcia *et al.*, 1995) como uno de los componentes importantes de la competencia discursiva consideran también la estructura genérica de los diferentes tipos de textos escritos y orales (específicamente, texto narrativo, entrevistas, informes, discurso complementario). En suma, el último componente de la competencia discursiva que en su modelo describen es la estructura conversacional, que se refiere al conocimiento de cómo iniciar la conversación, cómo introducir el tema de la conversación, cambiarlo, cooperar con el interlocutor, cómo interpretar el final de la conversación y finalizarla.

3.2.4. El modelo de la competencia lingüística comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

El modelo comunicativo que propone el MCER (2002) se centra tanto en la evaluación, como en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. La competencia comunicativa se define en sentido estricto, es decir, se refiere solo al conocimiento del idioma y no a la competencia estratégica. Esta contiene tres componentes fundamentales: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. Los subcomponentes de la competencia lingüística incluyen competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. El último componente, la competencia pragmática, abarca tres subcomponentes: la competencia discursiva, la funcional y la organizativa. El MCER (2002) describe la competencia discursiva en términos de dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales o, en otras palabras, la capacidad de los estudiantes y los usuarios del lenguaje de reducir oraciones para producir una entidad lingüística coherente.

En concreto, el MCER (2002:138-139) presenta la competencia comunicativa subdividida en varios componentes (el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático) sin detallar la relación entre ellos. El componente pragmático se articula en torno a tres tipos de conocimientos según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia del discurso);
- se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional);
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Un problema posible en relación con este tipo de presentación de las subcompetencias es el hecho de que la relación entre ellas queda sin explicar.

Sin embargo, Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013) aseguran que los autores del MCER (2002)⁷ tienen una visión detallada del contenido de la competencia lingüística comunicativa aplicable en el proceso del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes/usuarios del lenguaje. Por esa razón, el modelo de la competencia lingüística comunicativa del MCER (2002) podría considerarse pedagógico y el más influyente en el campo de la confección de los currículos, manuales, materiales de enseñanza y pruebas del lenguaje estandarizadas.

3.3. Conceptos y componentes de la competencia discursiva

Para distinguir entre los términos discurso y texto, el primero lo definimos como

(...) un nunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto (Celce-Murcia y Olshtain, 2001a:4);

mientras que el segundo lo entendemos como

(...) el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Georgakopolou y Goutsos, 1997, en Alonso Belmonte, 2004:558).

En suma, la competencia discursiva puede ser entendida como un rango de herramientas que posee el usuario necesarias para producir textos orales y escritos basados en un repertorio de conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos que domina. De modo que a

⁷ Similar a lo que proponen Celce-Murcia *et al.* (1995)

continuación vamos a indicar la propuesta del MCER (2002:139) en cuanto a las variables del conocimiento que un usuario debería controlar para ser discursivamente competente en una lengua:

1. Tópico/Foco
2. Información nueva/Información conocida
3. La secuenciación natural (por ejemplo, temporal)
4. Relaciones de causa y efecto
5. La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - a. La organización temática
 - b. La coherencia y cohesión
 - c. La ordenación lógica
 - d. El estilo y registro
 - e. La eficacia retórica
 - f. El principio de cooperación de Grice (calidad, cantidad, relevancia y manera), (1975, 1989)
6. La organización del texto (conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad de hablantes).

En la segunda parte del trabajo, dedicada a la investigación de la presencia y presentación de los contenidos relevantes para el desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de ELE, pondremos énfasis en los recursos para introducir información nueva e información conocida, la secuenciación natural (en sentido temporal), recursos para explicar causa y efecto, y, además, evaluaremos la presencia de recursos que se utilizan para estructurar y controlar el texto. En este sentido, nuestro interés sería observar cómo se define el término de cohesión. Alonso Belmonte (2004:559) lo explica como “el modo en que las frases y oraciones se unen y establecen relaciones lógicas entre sí.” Una posibilidad para establecer este tipo de conexiones sería el uso de conjunciones, o conectores que expresen causa, efecto, condición etc.; otra sería la aplicación de los recursos para realizar la elipsis, la sustitución, la deixis, etc.; y la tercera la ordenación secuencial y lógica de los sucesos.

Los mismos elementos de la competencia discursiva también son citados por Pavičić Takač y Bagarić Medve (2013) como los más indicados por los autores de modelos de la competencia comunicativa y los más utilizados para operacionalizar la competencia discursiva en las investigaciones del aprendizaje de lenguas y evaluaciones de la competencia lingüística. Además, afirman que cuando se trata de la cohesión, casi todos los teóricos e investigadores se refieren a la descripción de la cohesión y las relaciones cohesivas de Halliday y Hasan (1976, en Pavičić Takač y Bagarić Medve, 2013), según la cual la cohesión se manifiesta en la relación entre oraciones y se realiza a partir de medios cohesivos. Estos lingüistas diferencian la cohesión léxica de la cohesión gramática y enumeran su propia clasificación gramatical-formal⁸ (Bagarić Medve, Pavičić Takač, 2013:176-177) que abarca:

- 1) medios cohesivos léxicos
 - a. de repetición o recurrencia
 - i. de repetición de palabras importantes
 - ii. de repetición parcial de las palabras, a través de palabras derivados o compuestos
 - iii. de repetición de la estructura oracional, patrones léxicos – paralelismo oracional
 - b. reemplazo o sustitución
 - i. uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, cohipónimos
 - c. palabras generales
 - d. conexiones metacomunicativas⁹
- 2) recursos gramaticales cohesivos
 - a. palabras de cambio o de „pro-forma“
 - i. pronombres personales, pronombres demostrativos, pronombres relacionales, artículos, enlaces, enlaces pronominales
 - b. elipsis
 - c. conectores
 - i. enlaces: conjunciones (copulativas, disyuntivas, adversativas) y preposiciones; partículas

De la clasificación aquí indicada, de nuestro interés a continuación serán los elementos relacionados con la repetición o recurrencia y recursos gramaticales cohesivos, en concreto, los conectores. Además, del campo de recursos con los que se realiza la coherencia de un texto, nos interesará el tratamiento de los elementos con los que se introducen los anunciados conocidos y desconocidos, y el uso apropiado de las relaciones temporales (en concreto, concordancia de

⁸ Esta clasificación presenta varias tipologías según Halliday y Hasan (1976), Linke *et al.* (1991) y Pasch *et al.* (2003) compiladas por Bagarić Medve y Pavičić Takač (2013:176-177).

⁹ Según la descripción de los componentes de la competencia discursiva por Celce-Murcia *et al.* (1995), se trata de las deixis discursivas.

tiempos verbales o uso de etiquetas de tiempo). En todo caso, cabe destacar que la mayoría de investigadores en el campo del aprendizaje de idiomas destaca que la existencia de relaciones cohesivas, establecidas mediante el uso de las herramientas de cohesión léxicas y gramaticales apropiadas, facilita y mejora la comprensión del texto, o lo hace más coherente.

Para resumir, en los próximos capítulos se prestará especial atención a los elementos de la competencia discursiva relacionados con la organización conversacional del texto: el conocimiento del uso de etiquetas de discurso, es decir, los recursos lingüísticos (léxicos y fonológicos) con los que se inicia la conversación, se introduce el tema de la conversación, se cambia el tema de la conversación, se coopera en la conversación, se interpreta el final de la conversación y se finaliza la conversación. Cabe incluir ciertos elementos del lenguaje (palabras y frases cortas) y fórmulas utilizadas por el interlocutor con fin de mantener la conversación e indicar al hablante que sigue lo que se le está comunicando (por ejemplo, para la función del asentimiento se utilizarían expresiones verbales como *dime*, *a que sí*, *venga* o *vaya*).

De manera que, teniendo en cuenta, por un lado, las variables indicadas anteriormente que es necesario controlar para ser discursivamente competente en una lengua definidas por el MCER (2002), la definición de discurso con la que se abre este apartado, por otro, y, finalmente, el hecho de que en *Niveles de referencia para el español* del PCIC (2006) la dimensión del discurso se desarrolla en tres inventarios que constituyen el componente pragmático-discursivo (*Géneros discursivos* y *productos textuales*, *Tácticas* y *estrategias pragmáticas* y *Funciones*), en el caso del estudio que nos afecta en la segunda parte de este trabajo decidimos evaluar los últimos elementos mencionados, los cuales representan el componente de funciones lingüísticas y se relacionan con la organización conversacional del texto. Tal y como observa Matte Bon (2004¹⁰), se trata de “los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc.” Al optar por ese campo de elementos del lenguaje, también nos referimos al concepto teórico de funciones lingüísticas de Halliday (1970), quien enfatiza la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, por lo que pone de relieve la relación entre los enfoques estructurales (sistema de lenguaje) y funcionales (funciones de lenguaje) con el aprendizaje mismo. O bien, como lo transmite Matte Bon (2004):

¹⁰ el texto consultado en línea

Otros autores utilizan los términos *función* y *funcional* pensando más bien en la perspectiva propuesta por Michael Halliday y se refieren a las funciones del lenguaje concebido como instrumento de comunicación en sociedad, a las elecciones que van haciendo los hablantes en la interacción, y al estudio de las funciones que desempeña cada elemento en el sistema y cómo se relacionan entre sí los elementos.

Para explicar dicha elección, al final nos referimos también a los razonamientos de Zimmermman (2008), quien postula que la perspectiva de Halliday (1970) puede utilizarse para reflexionar sobre la composición del discurso mismo, que, por una parte, se refiere al sistema gramatical cuyos elementos en un proceso de producción de discurso se conectan entre sí a través de mecanismos cohesivos gramaticales y léxico adecuado y, por otra parte, se refiere al contexto de una práctica social en el momento de su apropiada realización. De modo que en el próximo capítulo, dedicado a la adquisición y enseñanza de la competencia discursiva, se pondrá acento a la dimensión funcional dentro del MCER (2002) y al componente pragmático-discursivo del PCIC (2006).

4. LA ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA DEL ELE

Dentro de este capítulo vamos a dar una revisión general de la enseñanza orientada a la comunicación para continuar, de una manera más específica, hacia la presentación del componente pragmático discursivo en el MCER (2002) y el PCIC (2006). Al final del capítulo nos orientamos hacia el problema de actividades discursivas y funcionales que en la práctica de enseñanza desarrollan la competencia discursiva.

4.1. Enseñanza orientada a la comunicación

A finales de los años sesenta, gracias a la influencia de disciplinas emergentes como la pragmática, la sociología del lenguaje y el análisis del discurso “la lengua empieza a ser entendida como una estructura concebida como un instrumento de comunicación, en el que un sujeto social toma un papel fundamental” (Aguilar López, Simarro Vázquez, 2016:952). Los autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980, 1983) y Bachman (1990) proponen el concepto de competencia comunicativa, tratando de superar la competencia exclusivamente lingüística definida por Chomsky (1965).

En cuanto al desarrollo de la competencia lingüística comunicativa en el proceso de aprendizaje de L2, según el MCER (2002), este se pone en práctica realizando diferentes actividades de la lengua, lo que da lugar a la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación entre L1 y L2 (en concreto, interpretando o traduciendo). En la realización de este tipo de actividades se usan textos en forma oral o escrita.

Tal y como ha sido observado por Cenoz Iragui (2004:460), “en el área de adquisición de primeras lenguas, durante las últimas décadas se ha prestado gran atención a la adquisición de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa y, sobre todo, en el componente discursivo y pragmático.” De ahí que en los últimos años la adquisición de los diferentes aspectos de la competencia comunicativa se ha convertido en el objeto común de la investigación en el área de adquisición y enseñanza de segundas lenguas.

Según Cenoz Iragui (2004:161), el concepto de competencia comunicativa tiene implicaciones pedagógicas en los siguientes niveles:

1. Los objetivos de aprendizaje. El hecho de que no es suficiente conocer los elementos del sistema lingüístico, sino también saber utilizarlos de forma apropiada, hace que la enseñanza de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa figure como un importante objetivo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.
2. Las estrategias de enseñanza y autonomía en el aprendizaje. Por parte del profesorado es de gran importancia enseñar aspectos específicos relacionados con las distintas dimensiones de la competencia y ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de acceder a textos orales y escritos que se hayan producido en contextos naturales.
3. La evaluación. El autor afirma que el concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto la continua a lo largo del curso, como la final.

Con tal situar las implicaciones aquí indicadas en el contexto de la competencia comunicativa en un entorno pedagógico, creemos que es posible constatar que estas se pueden relacionar con las propuestas teóricas de Halliday (1970) cuando afirma que para un estudio del lenguaje en uso es necesario relacionar el sistema y las funciones del lenguaje con el proceso de aprendizaje y entiende el sistema lingüístico como socialmente funcional, junto con la observación del lenguaje como un recurso. En cualquier caso, se entiende que sería recomendable que los estudiantes de L2 en el proceso de aprendizaje practicasen el uso de la lengua en un contexto adecuado para poder internalizar las habilidades de transmitir y comprender intenciones comunicativas, abordar y comprender textos orales y escritos y, finalmente obtener el dominio de un rango de estrategias comunicativas adecuadas para confrontarse con varios tipos de situaciones. Asimismo, habría que tener en cuenta la necesidad de relacionar esos elementos con las propias necesidades comunicativas de los estudiantes.

4.2. Enfoque y la competencia funcional en el MCER (2002)

El MCER (2002) es una iniciativa de la política lingüística del Consejo de Europa que pretende homogeneizar y ofrecer pautas comunes a los participantes en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa o, en otras palabras, ofrecer una base común para la

elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, y criterios de evaluación, manuales y materiales de enseñanza. Sus objetivos principales¹¹ son:

- 1) Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
- 2) Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- 3) Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
- 4) Promover el plurilingüismo.

Es un documento descriptivo y no normativo, ampliamente utilizado para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales y la evaluación de competencias en las lenguas.

Los autores del documento consideran que la metodología de la enseñanza más adecuada para lograr ese objetivo es el enfoque orientado a la acción.

El enfoque adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (Consejo de Europa, 2006:9)

Creemos que este punto de vista del MCER (2002) podría relacionarse con la reflexión de Aguilar López y Simarro Vásquez (2016:955) cuando observan que “los sujetos que pretendan aprender una lengua deberán ser insertados en situaciones de comunicación próximas a las que protagoniza un sujeto real en su vida diaria en diferentes ámbitos”. Las autoras (*Ibid.*) razonan que los autores del documento perciben a los hablantes de una lengua como agentes sociales que desarrollan tareas a diario. Para poder hacerlo, deben poseer una serie de competencias que pueden ser aprendidas de manera natural o en un contexto de aprendizaje lo más semejante posible a la vida cotidiana de los hablantes nativos. De este modo, se persigue el desarrollo de tareas en las que el componente lingüístico sea el principal, aunque no el único. Así que el sujeto

¹¹ Centro virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE [fecha de consulta 2 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcocomuneurrefer.htm

deberá aprender a llevar a cabo tareas propias de los cuatro ámbitos que define el MCER (2002): personal, público, profesional y educativo.

Para establecer la base del sistema educativo que se propone, el MCER (2002) define seis niveles comunes de referencia. En cada uno de ellos proporciona una descripción del grado de competencia de la lengua que deben alcanzar los estudiantes, presentados en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita). Los parámetros utilizados son: el contexto de uso, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias generales y comunicativas, los procesos comunicativos, los textos y las tareas. Además de especificar las actividades que el estudiante debe poder realizar y las tareas que debe poder llevar a cabo, describe los conocimientos que tiene que adquirir y las competencias que tiene que desarrollar para actuar de una manera más eficaz.¹² Tras ofrecer una revisión de los rasgos fundamentales de la estructuración y los objetivos del MCER (2002), a continuación, vamos a presentar el componente del MCER (2002) que figura en el siguiente desarrollo de la parte investigativa de este trabajo.

El MCER (2002) define la competencia funcional como el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. Aparte de conocer qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (*microfunciones*) concretas, el MCER (2002) destaca la importancia de comprender los procesos comunicativos y las destrezas implicadas, es decir, la comunicación entendida como una interacción en la que cada iniciativa, respecto a su finalidad, resulta con una respuesta y la etapa siguiente, en un trayecto desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Además, el MCER reconoce que “una *macrofunción* se caracteriza por su estructura interaccional (2002:122)”.

Por lo tanto, el MCER (2002:122-123) propone el siguiente esquema, dividido en tres categorías principales:

1. *Microfunciones*, categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción

- 1.1. Ofrecer y buscar información factual:

¹² Centro virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE [fecha de consulta 2 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcocomuneurefer.htm

- Identificar
- Presentar un informe
- Corregir
- Preguntar
- Responder

1.2. Expresar y descubrir actitudes:

- Factual (acuerdo/desacuerdo)
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza)
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso)
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias)
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa)
- esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud)
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima)

1.3. Persuasión:

- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos

1.4. Vida social:

- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas

1.5. Estructuración del discurso:

- (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.)

1.6. Corrección de la comunicación:

- (16 microfunciones)

2. *Macrofunciones*, categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones:

- Descripción; narración; comentario; exposición; exégesis; explicación; demostración; instrucción; argumentación; persuasión, etc.

3. *Esquemas de interacción*, modelos de interacción social que forman la base de la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. El MCER indica que forman pares, como, por ejemplo, los siguientes:

- pregunta – respuesta
- afirmación – acuerdo/desacuerdo

- petición/ofrecimiento/disculpa – aceptación/no aceptación
- saludo/brindis – respuesta

Creemos que ese esquema ofrece un amplio e, incluso, exhaustivo rango de recursos para la realización de todo tipo de situaciones comunicativas que puede ser de uso para la mayoría de las programaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza de lenguas. Lo indicamos en este lugar por el hecho de ser la base para la estructuración del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) que tomamos como punto de partida en la investigación que nos afecta en la segunda parte de este trabajo.

A continuación, el MCER (2002:126) ofrece las escalas ilustrativas con descriptores de cada nivel establecido para:

- a) La *fluidez oral* – la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida
- b) La *precisión* – la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

Dado que este trabajo se centra en el nivel avanzado o de uso independiente de la lengua (B2) (en el que se aprende a proporcionar información detallada sobre temas generales, expresarse con fluidez y escribir textos largos, mientras se desarrolla la capacidad de utilizar estrategias comunicativas para mantener una conversación en diferentes contextos y situaciones) indicaremos solo los descriptores para el nivel avanzado (B2). De este modo, el dominio de la competencia funcional en este nivel con respecto a la *fluidez oral* se traduce como la capacidad del alumno para comunicarse espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables, incluso, en períodos más largos y complejos. Además, se espera que produzca discursos con un ritmo bastante regular, aunque pueda dudar mientras busca estructuras y expresiones, y presente pocas pausas largas. Asimismo, debería participar en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hiciera posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores. En cuanto a la *precisión*, el MCER (2002) destaca solo la capacidad de ofrecer información detallada y fiable.¹³

¹³ A diferencia del nivel B1, donde, por ejemplo, se indica la capacidad de explicar los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión; la capacidad de transmitir información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante; y la capacidad de expresar la idea principal que quiere comunicar.

4.3. Componente pragmático-discursivo en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (2006)*

El PCIC (2006) sigue las consideraciones aportadas por el MCER (2002) y ofrece tres inventarios que constituyen el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales*; *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*.

Dentro del inventario de géneros discursivos y sus manifestaciones textuales y el inventario de funciones del lengua, el PCIC (2006) ofrece una revisión general del contenido que puede ayudar a desarrollar las competencias discursivas y funcionales para cada uno de los seis niveles del español como lengua extranjera.

4.3.1. Inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*

Según los autores del PCIC (2006), el enfoque adoptado en el desarrollo del inventario de géneros discursivos y de sus manifestaciones textuales — en la línea de las consideraciones aportadas por el MCER (2002) — se sitúa en relación a las investigaciones más recientes realizadas sobre la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de lenguas y, en particular, a la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos.

De este modo, recogemos la siguiente perspectiva de los autores del PCIC (2006)¹⁴ para la explicación de su punto de vista respecto a la relación entre el nivel de macrofunciones y microfunciones, relevante para nuestro entendimiento del proceso de desarrollo de las competencias discursivas en el contexto de adquisición de ELE.

(...) la aplicación del análisis del género a la didáctica de los textos presenta un amplio campo de posibilidades, dada la flexibilidad de integración y fragmentación de sus componentes: texto completo, diferentes secciones y movimientos que componen la estructura textual global, secuencias discursivas o macrofunciones por medio de las cuales se desarrollan los movimientos y secciones mencionados y, finalmente, elementos de lengua constituyentes de la microestructura que permiten desarrollar las secuencias.

El inventario de géneros incluye tres apartados. En el primer apartado se introduce una relación de los géneros que corresponden a cada uno de los niveles en dos listas ordenadas alfabéticamente: la primera lista incluye los géneros de transmisión oral, y la segunda los géneros de transmisión escrita; luego, se presenta un inventario basado en las listas alfabéticas anteriores,

¹⁴ Centro virtual Cervantes, Plan curricular. Géneros discursivos y productos textuales. Introducción. [fecha de consulta 10 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

que incluye una indicación de los géneros (orales y escritos) que han de ser capaces de producir los estudiantes y aquellos que solamente han de comprender. El segundo apartado introduce muestras o ejemplos de géneros analizados a partir de los elementos que constituyen la estructura textual global de cada uno de ellos. El tercer apartado incluye un desarrollo de los elementos constitutivos de las diferentes *macrofunciones* (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

4.3.2. Inventario de *Funciones*

Sin embargo, dado que en la parte investigativa de este trabajo nos dedicamos a la evaluación de este tipo de contenido presente en los manuales, ponemos acento en el inventario de *Funciones*, en el cual el PCIC (2006) empieza recordando que varias especificaciones de los objetivos de aprendizaje en distintos niveles reconocen que el conocimiento de la lengua no es un fin en sí mismo. En cambio, como objetivo general, deberíamos aceptar la capacidad de usar la lengua como una herramienta comunicativa. Las funciones de la lengua, el PCIC (2006)¹⁵, así pues, las comprende como “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas expresar sentimientos etc.”, para las que en este inventario ofrece una lista. Se refiere al MCER (2002) al constatar que las funciones de la lengua, denominadas *microfunciones*, desarrollan la competencia funcional, una de las competencias pragmáticas. En el desarrollo del inventario de *Funciones* los autores se han apoyado en las escalas de descriptores del MCER (2002) para los seis niveles y también en las versiones del Portfolio en español.

Las *macrofunciones*, o secuencias discursivas (como, por ejemplo, descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa), en el PCIC (2006) sí se introducen en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*, pero los autores anotan que en el inventario de *Funciones* se presentan categorías como *presentar un contraargumento* (relacionado con *argumentar*), u otras secuencias discursivas como, específicamente, *pedir información con prudencia*, o peticiones, consejos y reproches.

En su mayoría, los exponentes representan muestras de lengua oral. Hasta el nivel B1 se aplica el registro neutro o estándar, mientras que las marcas de registro (coloquial, formal) se introducen

¹⁵ Centro virtual Cervantes, Plan curricular. Funciones. Introducción. [fecha de consulta 11 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm

solo a partir del nivel B2, como también la presentación de exponentes que incluyen expresiones idiomáticas y frases hechas.

En cuanto a la organización, en el inventario de *Funciones* del PCIC (2006), el contenido se reparte en seis capítulos, a continuación divididos en categorías y subcategorías, donde las funciones aparecen con sus respectivos exponentes y ejemplos ilustrativos. El primero elabora el tema de información; el segundo, de modalidad, es decir, la actitud que adopta el hablante ante su enunciado y su interlocutor (certeza, duda, opinión, valoración, obligación, etc.); sigue el tema de deseos, planes y sentimientos en el tercer capítulo; en el cuarto se introducen funciones que representan el hecho de influir en la imagen del otro (amenazar, prohibir, pedir, sugerir, dar permiso, etc.); en el quinto, las funciones que introducen expresiones que se refieren a las relaciones sociales y la cortesía (saludar, despedirse, hacer un brindis, dar el pésame, etc.); para terminar con los recursos para estructurar el discurso en el sexto capítulo.

El número de funciones, exponentes y su complejidad en el currículo aumenta según el avance de los niveles, por su dependencia con el desarrollo de las competencias del alumno y el incremento de su capacidad de intervenir “de forma efectiva, adecuada y precisa en los intercambios comunicativos en los que participa” (PCIC, 2006)¹⁶. Así pues, en los niveles de acceso y plataforma encontramos exponentes fijos, mientras que más allá, en los niveles siguientes, empiezan a presentarse formulaciones más abiertas y los exponentes generativos correspondientes.

En relación con el uso del término *exponente* en este contexto nos referimos a la explicación que, en otro lugar, propone Matte Bon (2004): a cada función se asocia una serie de formas lingüísticas (expresiones, elementos morfosintácticos) características que se utilizan al expresarla. Estas, entonces, se denominan *exponentes* (o realizaciones) de la función. Un mismo *exponente* puede, de este modo, encontrarse en varios niveles del PCIC (2006), dependiendo de la función en la que se presente. Este problema se relaciona con la opinión de Halliday (1973) de que las funciones del lenguaje difieren del uso del lenguaje porque el número de usos del lenguaje es ilimitado y es difícil transferirlo a un sistema. De ahí que el sistema de lengua se organiza en una serie limitada de elementos funcionales generales para que pueda utilizarse con una variedad de

¹⁶ *Ibid.*

finalidades. El PCIC (2006)¹⁷ usa el ejemplo del exponente “tienes que + inf^c”, que, por un lado, se presenta en nivel A2, como parte de la función 4.1., *Dar una orden o instrucción* (*Tienes que llevar esto al Sr. Bermúdez*); y por otra parte, en nivel B1 para ejecutar la función 4.13., *Proponer y sugerir* (*Esteban y tú tenéis que venir a cenar para conocer la casa*).

Al explicar el uso del término *enunciado* en el contexto del PCIC, los autores señalan que, en este lugar, no debe entenderse necesariamente siempre como una unidad comunicativa con un sentido completo, sino que a veces también hace referencia a oraciones abstractas y no realizadas las cuales forman exponentes funcionales. Así que, en algunos casos, el término *enunciado* se entiende como sinónimo de *intervención*, como, por ejemplo, la función de 1.3.2., *Dar información señalando que el enunciado previo es improcedente* (subcategoría de la tercera categoría del primer capítulo del inventario).

Por otra parte, en la función 1.3.1., *Dar información corrigiendo otra información previa*, bajo la especificación *En respuesta a un enunciado afirmativo* en nivel C1 (PCIC, 2006)¹⁸, encontramos el exponente *Cómo que + repetición del enunciado anterior?! (Pero) (si.)* –

con el enunciado anterior [- ¡Cuánto llovió ayer en Santander!]

y la realización: - ¡¿Cómo que cuánto llovió ayer en Santander?! ¡Pero si hizo un día espléndido!

Sin embargo, los autores (PCIC, 2006)¹⁹ explican que en estos casos un *enunciado anterior*, del mismo modo, puede ser una única palabra (*¡Finalmente!*), un sintagma nominal (*¡Lluvia, por fin!*), o una oración de estructura variable (*¡Está lloviendo!*, *Me parece que se va a poner a llover*, etc.), pero todos se realizan con el exponente arriba indicado. De modo que, al utilizar el término *enunciado* se evita la presentación de numerosas estructuras sintácticas, y a veces, al estar apropiado, se cambia por los términos *opinión* o *declaración*.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

4.4. Influencia de la disciplina del análisis del discurso a la enseñanza de lenguas

El Instituto Cervantes define el análisis de discurso como una disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, esto es, el uso que de la lengua hacen los hablantes en situaciones determinadas²⁰.

Los orígenes del análisis del discurso se pueden trazar en los primeros estudios que dejan de entender la oración como unidad de análisis para cambiarla por el enunciado y que toman como objeto de estudio las actuaciones concretas por interlocutores concretos. Los primeros estudios son introducidos por las universidades anglosajonas, y se orientan en el análisis de la conversación, así que el análisis del discurso al principio se identificaba con el análisis de la conversación. De ahí que el término de discurso, frente a texto, se utilizaba solo para producciones orales. En cualquier caso, el objeto de estudio del análisis del discurso en un punto converge con el de la lingüística del texto, que proviene de universidades de Centroeuropa.

Sin embargo, se trata de una disciplina interdisciplinaria, que abarca tanto la antropología, como la sociología, la psicología, etc. o, en otras palabras, el conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado.

Específicamente, la pragmática del interlenguaje y el análisis del discurso analizan el modo en que los hablantes no nativos adquieren competencia sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica (Cenoz Iragui, 2004:461).

Para el tratamiento del contenido informativo dentro del análisis de los textos, se han elaborado conceptos como estructuras textuales, progresión temática, foco, tópico y comentario. Asimismo, el estudio de la organización textual ha llevado al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales, como los conectores y los marcadores del discurso, la deixis y la referencia, lo que consideramos relevante para este trabajo.

El análisis del discurso ha influido, entre otras disciplinas, en el cambio de la manera de concebir y enfocar la enseñanza. Su influencia en la didáctica se refleja en el cambio de las unidades del programa, es decir, se han introducido los enunciados, textos, usos en contexto, etc. También ha influido en la manera de enfocar el aprendizaje: la lengua se aprende mediante el uso, lo que implica la necesidad de contextualización de las prácticas de aula. Por otro lado, el análisis del

²⁰ Centro virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE [fecha de consulta 2 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisdiscurso.htm

discurso se ha convertido, incluso, en una herramienta para la investigación de los diferentes tipos de interacción que se producen en el ámbito de la enseñanza.

4.5. Desarrollo de las competencias pragmáticas: actividades discursivas y funcionales

Con respecto al desarrollo de las competencias pragmáticas, el MCER (2002:153), por una parte, lo relaciona con la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1) del alumno, mientras que, por otro lado, sugiere que dentro del ámbito educativo debería facilitar:

- aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno;
- exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos;
- estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal;
- despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas;
- mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso.

A continuación vamos a ver de qué manera los autores que se dedican a la investigación y el desarrollo de este contenido en la práctica de enseñanza de ELE reflejan las propuestas del MCER (2002) al abordar ese tema.

Por su parte, Alonso Belmonte (2004) afirma que una amplia revisión de libros de texto de segundas lenguas en el marco del enfoque comunicativo demuestra que el significado de la perspectiva discursiva está incrementando paulatinamente: se encuentran muestras de lengua reales y realistas, y también una gama de diferentes géneros, registros y tipos de texto. Añade que en el caso concreto de la competencia discursiva escrita, los libros de texto analizados suelen abordar el aprendizaje de aspectos relacionados con la estructura global (marcadores discursivos) y la organización semántica interna (expresiones de causa, efecto, condición, ejemplificación, etc.) de diferentes tipos de texto, con sus principales características lingüísticas y sus posibles variaciones en función del registro y del estilo. A su vez, la competencia discursiva oral se desarrolla introduciendo las características estilísticas de la lengua oral (uso de vacilaciones, reformulaciones, evaluaciones y comprobación de discurso, uso de la elipsis etc.), características textuales propias del discurso oral (elementos de cohesión, estructura de pares adyacentes,

aperturas y cierres conversacionales, etc.) o pragmáticas (énfasis, funciones de los marcadores discursivos, marcas pragmáticas de cortesía, etc.).

A continuación, Alcón (2000) propone el empleo de una serie de actividades²¹ en las que, al decidirse por el objetivo discursivo, se analicen los ejemplos conversacionales y luego se hagan los ejercicios en los que haya que detectar errores pragmático-discursivos en contextos de interacción oral, para terminar con la reconstrucción de la conversación. Luego el docente puede reformular la versión ofrecida por los estudiantes y dar la retroalimentación necesaria para complementar el conocimiento.

Hablando de procesos de enseñanza y aprendizaje con una perspectiva funcional, nos vamos a basar en aportes de Matte Bon (2004), quien afirma que una de sus ventajas sería el hecho de que los estudiantes tengan la sensación de que todo lo que están trabajando en la clase inmediatamente se convierte en una capacidad de usar la lengua para hacer diferentes cosas. Luego, según el autor, es posible adaptar los cursos de una manera modular, con módulos que pueden durar un número limitado de horas, lo que hace posible tener en cuenta las necesidades de los alumnos de una manera mucho más detallada. Al mismo tiempo, el autor revela (Matte Bon, 2004) que existe una dificultad en la búsqueda de ejercicios que sean adecuados y variados. Con esto, se refiere al hecho de que en muchos ámbitos resulta difícil inventar actividades que habiliten al estudiante a que utilice la lengua de manera natural y sin tener que crear un personaje artificial para ejecutarlo. A continuación, destaca que para evitar el riesgo de reducir la lengua a una serie de fórmulas y frases hechas es imprescindible asegurar una variedad de posibilidades de expresar cada noción y cada función. Insiste en que, aunque se suelen trabajar las soluciones más frecuentes en la ejecución de diferentes actos que se producen en una lengua, hay que presentarlas destacando los elementos variables y proponiendo actividades que habiliten su adaptación a diferentes situaciones. En este sentido, sugiere que las funciones más comunes se conceptualicen y las demás se presenten pasivamente, en materiales de lectura o de comprensión auditiva. Además, subraya que las conceptualizaciones deberían demostrar las tendencias generales del sistema, es decir, señalar regularidades, ya que ellas sirven de base sobre la que luego se añaden los casos específicos que ilustran una coherencia del sistema y el funcionamiento de los mecanismos de la lengua. Sin embargo, asegura que los manuales van acertando cada vez

²¹ útiles tanto para el desarrollo de la competencia discursiva oral como la escrita

más en la presentación de conceptualizaciones, con vistas a reflejar la complejidad del sistema con una selección más amplia de muestras de lengua.

Sin embargo, reconoce que, por una parte, existen usos más concretos, que, por consiguiente, es más fácil conceptualizar (como, por ejemplo, los actos que se realizan en tiendas, bares, restaurantes, oficinas de información, medios de transporte, etc.); luego, actos sociales, como invitar, ofrecer, proponer actividades, dar instrucciones; y, al final, los de pedir y dar información. A diferencia de aquellos que no son tan fácilmente conceptualizables, es decir, los propios a la lengua de la argumentación o de los debates, lo que le (Matte Bon, 2004) lleva a concluir que resulta más fácil confeccionar materiales y realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos funcionales para los niveles intermedios y bajos que para los avanzados. Asimismo, para que un proceso de aprendizaje resulte beneficioso y los alumnos aprendan a hablar de manera auténticamente natural, el autor cree que lo crucial es mantenerse en algunos recursos y trabajar para dominarlos bien antes de empezar a estudiar todo el repertorio de usos y significados que pueden desempeñar. El profesor debería sugerir a los alumnos que en principio se concentren en una selección de recursos limitados porque resulta mejor disponer de pocos medios seguros que intentar hablar de cualquier cosa empleando recursos no adecuados o incluso inventados. Así pues, concluye que el éxito se debe a la capacidad del profesor de influir a los alumnos a que tomen un papel protagonista en las actividades realizadas en clase, incluyendo la tarea de conceptualizar y escoger los exponentes que se van a trabajar.

Al final, en relación a los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza que incluye contenidos funcionales, Matte Bon (2004) sugiere que:

- se observe y conozca el tipo de usuario al que nos dirigimos y en qué contextos utilizará la lengua: por qué y para qué y qué deberá saber hacer en español;
- se establezca un listado de contenidos funcionales adecuados a necesidades y expectativas del alumno;
- se seleccionen contenidos gramaticales asociados con equivalentes contenidos funcionales;
- se reflexione sobre la dinámica del curso y del aula, que tiene que ver con elección apropiada de una metodología, actividades, estrategias de ampliación y de reciclaje de contenidos, tipos de interacción en clase etc.

5. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LOS MATERIALES

En este capítulo nos dirigimos a la explicación de los objetivos de análisis, la presentación de la metodología y el corpus y, a continuación, a los resultados: el análisis de los elementos funcionales ofrecidos en tres manuales seleccionados y el siguiente análisis de la categoría del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) más apta para la comprobación del enfoque que emplean los manuales elegidos en la elaboración de contenidos funcionales.

5.1. Criterios de selección

Como ya hemos indicado, la dimensión del discurso en el PCIC (2006) se desarrolla en tres inventarios que corresponden al componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales*, *Tácticas y estrategias pragmáticas* y *Funciones*.

Para la evaluación de los contenidos que desarrollan la competencia discursiva en los manuales para la enseñanza de ELE hemos optado por centrarnos en el inventario de *Funciones*, entendido por los autores del PCIC (2006)²² como “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas expresar sentimientos etc.” y usado para la realización de una de las dos modalidades del discurso: la oral (Casamiglia, Tusón, 1999). Las funciones de la lengua, denominadas *microfunciones*, desarrollan la competencia funcional, una de las competencias pragmáticas. Como ya hemos indicado en el tercer capítulo, se trata de elementos de la competencia discursiva relacionados con la dimensión conversacional del texto.

Además, al entender el concepto de funciones, nos referimos al marco teórico de Halliday de funciones lingüísticas (1970) y, en particular, a su entendimiento desde el punto de vista de la práctica de enseñanza. Con vistas a ello, nos referimos a las propuestas de Zimmermman (2008:61):

Ahora bien, si pensamos en el caso particular y concreto de la clase (práctica de enseñanza) se trata de un espacio social y cultural regulado por convenciones o reglas básicas, que condicionan la producción y la interpretación de los discursos académicos (...). Esta extensión hacia la explicación de la práctica de enseñanza a partir de la Gramática Sistémico Funcional es de mucha utilidad al estudiante al momento de revelar las tramas de los textos académicos en situaciones de enseñanza y de estudio con lo cual obtendrá conocimiento acerca de los diferentes usos, los

²² Centro virtual Cervantes, Plan curricular. Funciones. Introducción. [fecha de consulta 11 junio 2018]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm

efectos de sus discursos en sus interlocutores (...). Es muy probable que cuanto más conozca el sujeto la red de sistemas del lenguaje, más se facilitará el desarrollo de la capacidad de reconocer y controlar la producción de sus discursos, y la comunicabilidad y pertinencia de los mismos para manejar sus propios procesos de aprendizaje de manera exitosa.

Puesto que los exponentes dentro de este inventario en su mayoría pertenecen a muestras de lengua oral, para hacerlas útiles en diferentes contextos comunicativos los autores del PCIC (2006) decidieron presentarlas en un registro neutro o estándar hasta el nivel B1. Las marcas de registro (coloquial, formal) junto con el grado de formalidad de tratamientos, cambios de código, expresiones idiomáticas, frases hechas etc. aparecen solo a partir del nivel B2, para luego ampliarse en los niveles C1 y C2 con los rasgos de contexto que define el registro: el campo y el modo. Por esa razón, nos parece apropiada la decisión de analizar los contenidos dentro del nivel B2.

Como objeto de análisis, hemos elegido libros de texto de *PRISMA Avanza (B2) – Método de español para extranjeros* (Edinumen, 2007), *ECO 3 (B2+) – Curso Modular de Español Lengua extranjera* (Edelsa, 2006) y *En acción 3 (B2) – Curso de español* (enCLAVE -ELE, 2007), por el hecho de estar preparados para la enseñanza de idiomas en nivel B2, adoptar un enfoque comunicativo y seguir el MCER (2002) o/y el PCIC (2006).

5.2. Objetivos y metodología del análisis

El objetivo del análisis es examinar el nivel de correlación entre los contenidos de tres manuales elegidos para la evaluación en nivel B2 y las categorías que ofrece el PCIC (2006) en el inventario de *Funciones*.

En otras palabras, el primer objetivo del análisis que nos afecta será comprobar en qué medida en los manuales elegidos queda reflejado el contenido que el PCIC (2006) sugiere dentro del marco del inventario de *Funciones*. El segundo objetivo será observar cómo se elaboran materiales funcionales en los manuales elegidos, es decir, qué tipos de actividades se implementan para estructurar el proceso de aprendizaje dentro de ese campo y qué procedimientos se requieren de los estudiantes a fin de que observen, comprendan y adopten los elementos sugeridos por el PCIC (2006).

Por lo tanto, para estimar de forma general el nivel de conformidad con el currículo del Instituto Cervantes en el primer paso (apartado 5.3.4.), vamos a presentar un análisis de los contenidos

funcionales en el corpus, es decir, la lista comparativa de elementos funcionales ofrecidos en tres manuales elegidos, organizada según los capítulos, categorías, subcategorías y modalidades que forman el inventario de *Funciones*.

Tras averiguar el nivel de representación de los contenidos sugeridos por el PCIC (2006) en los manuales, el segundo objetivo lo vamos a abordar distinguiendo una categoría destacada, esto es, la más apta para el siguiente análisis del enfoque que emplean los manuales elegidos en la elaboración de contenidos funcionales. A través de ejemplos de esa categoría evaluaremos cómo se elaboran los contenidos que la representan en los manuales, es decir, qué tipo de actividades recogen los libros de texto y qué procedimientos se requieren de los estudiantes.

5.3. Descripción del corpus del análisis

Antes de analizar el corpus según las categorías del inventario de *Funciones* del PCIC (2006), que servirán para organizar las listas de contenido funcional que se puede encontrar en los manuales, y el siguiente análisis de muestras de contenidos funcionales de los manuales elegidos a través de una categoría destacada, vamos a presentar el mismo corpus, cada manual en su conjunto.

5.3.1. Manual ECO 3 (B2+) – Curso Modular de Español Lengua Extranjera

El manual *ECO 3*, publicado en 2006, se apoya en las recomendaciones del MCER (2002). Según los autores, el método se dirige a un usuario independiente. Está diseñado para que los estudiantes alcancen el nivel avanzado (el B2+ del MCER (2002)) y como entrenamiento al examen del *Diploma Intermedio de Español* del Instituto Cervantes.

Consta de diez unidades constituidas por las secciones siguientes: la de comprensión y práctica – *Comprensión auditiva* (introduce actividades de comprensión y resumen que desarrollan la comprensión auditiva y ejercicios de producción); la de comprensión lectora – *Taller del lector* (actividades que parten de dos textos auténticos, el cotidiano y el literario, y desarrollan la capacidad de comprensión lectora a través de una serie de preguntas y actividades de control de la comprensión); la de gramática – *Gramática* (con reglas de gramática en cuadros, ejercicios de sistematización y actividades para practicar las reglas); la de expresión – *Taller de Expresión* (actividades de desarrollo de las destrezas de producción e interacción orales y escritas); la de cultura hispana – *Revista de Cultura Hispana* (un análisis de una obra artística de valor universal

y una página con contenidos destinados al conocimiento y apropiación de expresiones cotidianas y frases hechas usadas tanto en España como en América Latina); la de desarrollo de la competencia sociolingüística – *Hablando se entiende la gente* (actividades para realizar una clase de conversación para estimular la producción en español); y la sección de repaso – *Ya conoces* (presentación de contenidos gramaticales mediante cuadros resumen).

En conjunto, *ECO 3* dispone de libro del alumno, cuaderno de refuerzo, libro del profesor, material de audio (casete y CD) y video / DVD complementario.

El manual intenta incorporar en el estudio de ELE tanto competencias lingüísticas como competencias pragmáticas y socioculturales. Por lo tanto, el primer grupo incluye comprensión auditiva, lectora y gramatical y, el segundo, el desarrollo de las destrezas de producción e interacción orales y escritas, temas relacionados con la cultura hispana y la competencia sociolingüística.

Con respecto a los contenidos funcionales, se pueden encontrar en todas las secciones, a lo largo de todas las unidades, introducidos en forma de cuadro destacado. Sin embargo, en la sección de expresión es donde al estudiante se le ofrecen cuadros de ayuda que sintetizan las funciones y refuerzan la ampliación de sus conocimientos a través de actividades en pareja o en grupo. Tras varias actividades anteriores, al final de la unidad el estudiante debe realizar una tarea final, sea individualmente o por grupos, basada en la descripción de tareas que ofrece el MCER (2002), destinadas al desarrollo de las destrezas de expresión, comprensión y mediación.

5.3.2. Manual *En acción 3* (B2) – Curso de español

El manual *En acción 3*, publicado en 2007, sigue las directrices del MCER (2002) para el nivel B2. Según los autores, se dirige a diferentes tipos de estudiantes y distintos contextos de enseñanza-aprendizaje: grupos monolingües o plurilingües, grupos que estudian en un país de habla hispana, en un contexto de inmersión, pero también grupos que no tienen ese tipo de experiencia ni necesidades.

Consta de doce unidades didácticas y tres unidades de refuerzo, ya que las doce unidades se reparten en tres módulos (A, B y C) que vienen seguidos por tres unidades de repaso. Las quince unidades en conjunto van acompañadas de un resumen léxico y gramatical y las tablas con la conjugación de verbos. En el índice del manual el contenido funcional viene bajo la designación

Comunicación. En el cuerpo de las unidades, se une al contenido léxico y gramatical (*Sistema de la lengua*) y aparece acompañando las actividades que desarrollan la expresión, es decir, las destrezas de producción e interacción oral y escrita, y luego, otra vez, en cuadros de consolidación denominados *Lengua y comunicación*. En los apartados *Cultura e intercultura* y *Revista* se desarrolla la competencia pragmática y sociocultural, en actividades que sirven para estimular la producción en español y acompañan materiales relacionados con cultura hispana o temas generales. Es más, una variedad de textos auténticos ofrecidos en cada unidad asegura el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia discursiva. Finalmente, en la segunda parte del índice se presentan listas de conocimientos específicos que se trabajan en cada unidad y se corresponden a las destrezas de escuchar, leer, interactuar oralmente, escribir y hablar.

El manual intenta emplear tareas comunicativas para desarrollar en el alumno no solo las competencias comunicativas (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas) sino también competencias generales, que incluyen conocimientos, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender.

Aparte del libro del alumno, esta edición también dispone del cuaderno de actividades, guía didáctica, audio para la clase, audio para el alumno, DVD/video y CD Rom.

5.3.3. Manual *PRISMA Avanza (B2) – Método de español para extranjeros*

El manual *PRISMA Avanza*, cuya reedición, la cual en este trabajo evaluamos fue publicada en 2007, utilizando diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, sigue las directrices del MCER (2002) y realiza el método de acuerdo con el PCIC (2006).

El libro de texto *PRISMA de alumno* abarca doce unidades didácticas y dos unidades de repaso, divididas en varias secciones que introducen contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales. Según los autores (Equipo Prisma, 2007:4), todas las unidades son elaboradas con atención a la integración de destrezas a través de actividades planteadas para potenciar la interacción, la comunicación y la interculturalidad; contenidos culturales en textos y audiciones que permitan la reflexión sobre la diversidad de la lengua española y cultura hispana, tanto europea como hispanoamericana; contenido gramatical presentado de forma inductiva y deductiva, esto es, en base a reglas generales que los estudiantes deben aplicar, o en base a la experiencia de aprendizaje individual; la autoevaluación a final de cada unidad, con actividades

que estimulan la evaluación individual del proceso de aprendizaje y las actividades que potencian y explicitan las estrategias de aprendizaje y comunicación.

A la par que introduce el nuevo contenido, cada unidad también recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores (retroalimentación). Además, las actividades van acompañadas de unos íconos que marcan la destreza que se va a trabajar (leer, escuchar, hablar).

En conjunto, *PRISMA Avanza* consta de *PRISMA del alumno*, *PRISMA de ejercicios*, *PRISMA del profesor* y doble CD de audiciones.

5.4. Resultados del análisis

Como ya hemos indicado, la primera parte del análisis consta de la revisión de los elementos funcionales reconocidos en los manuales seleccionados en base a las categorías del inventario de *Funciones* del PCIC (2006), mientras que en la segunda parte analizaremos las muestras de contenidos funcionales en los libros de texto elegidos a través de una categoría destacada.

5.4.1. Análisis de los elementos funcionales en los manuales elegidos según el PCIC (2006)

En esta parte nos enfocamos en el primer objetivo del análisis, el de determinar en qué medida el contenido de las categorías que ofrece el PCIC (2006) en el inventario de *Funciones* coincide con el contenido que ofrecen los manuales elegidos. A continuación, vamos a introducir la estructura de seis capítulos que forman parte de dicho inventario para poder analizar en qué medida y de qué forma aparece en los manuales elegidos.

En otras palabras, en los apartados siguientes vamos a presentar seis tablas con listas comparativas de elementos funcionales reconocidos en los manuales *ECO 3*, *PRISMA Avanza* y *En acción 3* organizados según los capítulos, categorías y subcategorías²³ del PCIC (2006) en el inventario de *Funciones*.

²³ a veces adicionalmente explicadas según diferentes modalidades, valores, actitudes u otros aspectos de enunciado

Capítulo 1: *Dar y pedir información*

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el primer capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 1. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 1. Dar y pedir información.*

	<u>Manual ECO 3</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>Manual PRISMA</u> <i>Avanza</i> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>Manual En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
1.1. Identificar	<ul style="list-style-type: none"> Identificar objetos, lugares y personas y dar información (Ud. 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y describir objetos, lugares y personas (Ud. 3) Identificar lugares y personas (Revisión 1) 	
1.2. Pedir información (<i>Persona / Cosa / Tiempo / Acontecimiento / Material / Razón, causa</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Pedir información sobre si alguien sabe algo o conoce a alguien (Ud.1) 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir información sobre si se sabe o conoce algo / a alguien (Ud. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Hacer una consulta telefónica al servicio de atención al cliente (Ud. 5)
1.2.1. Proponiendo alternativas			
1.2.2. Expresando curiosidad			
1.2.3. Solicitando una explicación			<ul style="list-style-type: none"> Hacer una consulta telefónica al servicio de atención al cliente (Ud. 5)
1.2.4. Con prudencia			
1.3. Dar información (<i>Lugar / Tiempo / Modo, manera / Cantidad / Finalidad / Razón, causa</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar objetos, lugares y opiniones y dar información (Ud. 1) Situar acontecimientos en el pasado o en el futuro (Ud. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Exponer las razones de algo (Ud. 11) 	<ul style="list-style-type: none"> Relatar un acontecimiento anterior a otro (Ud.2) Expresar la causa de algo (Ud. 3) Expresar finalidad

			(Ud. 8 y 10) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar cronológicamente acciones futuras (Ud. 8) ▪ Expresar la inexistencia o desconocimiento (Ud. 10) ▪ Hablar de sucesos anteriores o posteriores a otro (Ud. 11)
1.3.1. Corrigiendo otra información previa (<i>En respuesta a una pregunta / En respuesta a un enunciado afirmativo / En respuesta a un enunciado negativo</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corregir una información errónea (Ud. 3) ▪ Contradecir (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rectificar una información (Ud. 10) 	
1.3.2. Señalando que el enunciado previo es improcedente			
1.4. Pedir confirmación (<i>De forma encubierta</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir asentimiento (Ud. 7) 		
1.4.1. Cuestionando la información			
1.5. Confirmar la información previa			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confirmar, desmentir o aclarar un hecho (Ud. 6)
1.6. Describir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir y definir (Ud. 1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir a través de comparaciones imaginarias (Ud. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivos para describir carácter, ideas y opiniones

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar y describir objetos, lugares y personas (Ud. 3) ▪ Definir y describir (Ud. 7) 	(Ud. 1) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir en pasado (Ud. 2) ▪ Describir un lugar conocido o desconocido (Ud. 3) ▪ Adjetivos para describir lugares (Ud. 3) ▪ Describir una avería (Ud. 5) ▪ Describir un lugar y una escena de una película (Ud. 7)
1.7. Narrar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrar sentimientos en pasado (Ud. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrar una historia o anécdota (Ud. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrar una historia (Ud. 12) ▪ Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) ▪ Quejarse y reclamar (Ud. 5)

El primer capítulo del inventario de *Funciones* se dedica a la función de dar y pedir información. En la primera columna de la tabla se enlistan siete categorías presentadas, junto con sus respectivas subcategorías y modalidades / características adverbiales del enunciado (en cursiva). De las siete categorías la más representada en los manuales (y la que analizaremos posteriormente) es la tercera (1.3. *Dar información*), con un total de trece apariciones en las partes de los índices de los manuales consultados dedicados a los contenidos funcionales. La mayoría de las muestras encontradas pertenece a la parte “general” de la categoría, donde a través de locuciones adverbiales u oraciones subordinadas adverbiales al estudiante se le enseña a cómo dar información sobre *lugar, tiempo, modo / manera, cantidad, finalidad, razón o causa*. La primera subcategoría, que se refiere a la función de corregir o rectificar una información previa (1.3.1.), resulta representada en cuatro casos a lo largo de los manuales examinados, mientras que la segunda (1.3.2. *Señalando que el enunciado previo es improcedente*) no se ha encontrado en ninguno. La categoría 1.6. (*Describir*) también aparece bien representada, sobre todo, en el manual *En acción 3*. Por otro lado, se puede apreciar que la presencia de los contenidos

correspondientes a la categoría 1.2. (*Pedir información*) es bastante escasa en los manuales. Asimismo, cabe destacar que los contenidos del manual *En acción 3*, tanto por la distribución de apariciones relevantes, como por su tipología, hasta cierto punto se distinguen de los contenidos de otros dos manuales. Numéricamente, el manual *ECO 3* ofrece diez entradas que coinciden con las funciones presentadas dentro de este capítulo, el manual *PRISMA Avanza* también diez, mientras que el manual *En acción 3* incorpora quince.

Capítulo 2: *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos*

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el segundo capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 2. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.*

	<u>Manual ECO 3</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>Manual PRISMA Avanza</u> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>Manual En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
2.1. Pedir opinión			
2.2. Dar una opinión	<ul style="list-style-type: none"> Opinar y valorar (Ud. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> Dar una opinión argumentando a favor o en contra por escrito y oralmente (Ud. 5) Presentar nuestro punto de vista (Ud. 5) Dar una opinión argumentando / expresando acuerdo o desacuerdo (Revisión 1) Valorar una información y dar opiniones (Ud. 8) Hablar sobre los demás, expresar indiferencia o desentendimiento, aclarar o matizar, expresar una opinión con mayor o menor 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar quejas y reclamaciones (Ud. 5) Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) Quejarse y reclamar (Ud. 5) Expresar opinión (Ud. 6) Expresar una opinión (Ud. 7) Expresar y matizar una opinión (Ud. 7) Argumentar, matizar y aclarar una opinión (Ud. 8) Opinar sobre las palabras de otros

		implicación (Ud. 9) <ul style="list-style-type: none"> Opinar teniendo en cuenta si la información es conocida o desconocida por el interlocutor (Ud. 11) 	(Ud. 9)
2.3. Pedir valoración			
2.4. Valorar	<ul style="list-style-type: none"> Opinar y valorar (Ud. 4) Hacer valoraciones (Ud. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> Constatar la realidad y emitir juicios de valor (Ud. 1) Valorar algo cuantificado (Ud. 4) Hacer juicios de valor (Revisión 1) Valorar propuestas, aceptarlas y rechazarlas (Ud. 4) Valorar acciones, estados, objetos y hechos (Ud. 4) Juzgar (Ud. 7) Valorar una información y dar opiniones (Ud. 8) Definir, describir y valorar (Revisión 6-10) 	<ul style="list-style-type: none"> Valorar hechos y opiniones (Ud. 1) Valorar información compartida (Ud. 6) Emitir un juicio o valoración de hechos y opiniones (Ud. 7)
2.5. Expresar aprobación y desaprobación	<ul style="list-style-type: none"> Reaccionar expresando sentimientos: alegría, pena, sorpresa, etc. (Ud. 4) 		<ul style="list-style-type: none"> Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) Quejarse y reclamar (Ud. 5)
2.6. Posicionarse a favor o en contra [categoría en el inventario solo para el nivel B1]			
2.7. Preguntar si se está de acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> Pedir asentimiento (Ud. 7) 		

2.8. Invitar al acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> Pedir asentimiento (Ud. 7) 		
2.9. Expresar acuerdo (<i>Expresar acuerdo rotundo / Expresar acuerdo parcial</i>)		<ul style="list-style-type: none"> Expresar acuerdo, acuerdo parcial y desacuerdo en un registro formal e informal (Ud. 5) Dar una opinión argumentando/expresando acuerdo o desacuerdo (Revisión 1) Dar la razón a alguien (Ud. 11) Decir a alguien que está en lo cierto (Ud. 11) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar acuerdo y desacuerdo (Uds. 1, 8 y 12) Reaccionar ante lo dicho por otro: Expresando acuerdo (Ud. 6) Recursos para argumentar: Expresar acuerdo (Ud. 8)
2.10. Expresar desacuerdo (<i>Expresar desacuerdo rotundo</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Contradecir (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar acuerdo, acuerdo parcial y desacuerdo en un registro formal e informal (Ud. 5) Dar una opinión argumentando/expresando acuerdo o desacuerdo (Revisión 1) Decir a alguien que está equivocado (Ud. 11) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar acuerdo y desacuerdo (Uds. 1, 8 y 11) Reaccionar ante lo dicho por otro: Expresando desacuerdo (Ud. 6) Recursos para argumentar: Expresar desacuerdo (Ud. 8)
2.11. Mostrar escepticismo			
2.12. Presentar un contraargumento	<ul style="list-style-type: none"> Intentar convencer a alguien (Ud. 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Contrastar opiniones – intentar convencer a alguien (Ud. 11) 	
2.13. Expresar certeza y evidencia	<ul style="list-style-type: none"> Argumentar / opinar comprometiéndose uno mismo (Ud. 4) Constatar hechos (Ud. 9) Asegurar que algo 		<ul style="list-style-type: none"> Constatar hechos y confirmar lo evidente (Ud. 4) Referirse a descubrimientos científicos y a hechos constatados o demostrados (Ud.

	es verdad (Ud. 9)		9)
2.14. Expresar falta de certeza y evidencia	<ul style="list-style-type: none"> Dudar sobre algo (Ud. 9) 		<ul style="list-style-type: none"> Hablar de algo de lo que no estamos muy seguros (Ud. 2) Negar o poner en duda una información (Ud. 6) Reaccionar ante lo dicho por otro (Expresando duda) (Ud. 6) Referirse a descubrimientos científicos y a hechos constatados o demostrados (Ud. 9)
2.15. Invitar a formular una hipótesis			<ul style="list-style-type: none"> Hacer hipótesis acerca de algo que ha ocurrido (Ud. 6)
2.16. Expresar posibilidad	<ul style="list-style-type: none"> Formular hipótesis (Ud. 3) Expresar probabilidad en el pasado, en el presente y en el futuro (Ud. 3) Expresar hipótesis poco probables (Ud. 6) Expresar condiciones no realizadas en el pasado (Ud. 10) Expresar condiciones irreales en el pasado (Ud. 10) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar hipótesis en el pasado (Ud. 6) Expresar condiciones posibles y poco probables en el presente y en el futuro (Ud. 6) Expresar condiciones irreales en el pasado (Ud. 6) 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de algo de que no estamos muy seguros (Ud. 2) Hablar de lo que se haría en situaciones hipotéticas (Ud. 4) Expresar diferentes grados de probabilidad (Ud. 6) Hacer hipótesis acerca de algo que ha ocurrido (Ud. 6) Reaccionar ante las hipótesis de los demás (Ud. 6) Hacer hipótesis referidas al futuro (Ud. 9) Expresar probabilidad (Ud. 9) Atribuir características

			<p>hipotéticas (deseadas o ideales) a objetos, personas o lugares (Ud. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de una situación posible e improbable (Ud. 10) ▪ Expresar hipótesis en el pasado (Ud. 11)
2.17. Expresar obligación y necesidad			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar condiciones que tienen que darse para que ocurra algo en el futuro (Ud. 9) ▪ Hablar de requisitos (Ud. 10)
2.18. Expresar falta de obligación o de necesidad			
2.19. Preguntar por el conocimiento de algo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir información sobre si alguien sabe algo o conoce a alguien (Ud. 1) 		
2.20. Expresar conocimiento			
2.21. Expresar desconocimiento			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reaccionar ante una información desconocida (Ud. 9)
2.22. Preguntar por la habilidad para hacer algo			
2.23. Expresar habilidad para hacer algo			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de cualidades y puntos débiles (Ud. 4) ▪ Hablar de condiciones laborales (Ud. 4)
2.24. Preguntar si se recuerda o se ha olvidado			

2.25. Expresar que se recuerda			▪ Hablar de cosas inolvidables (Ud. 12)
2.26. Expresar que no se recuerda			

En la tabla seis se presenta el capítulo del inventario de *Funciones* dedicado al aprendizaje de la función de expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Como en el capítulo anterior, en la primera columna se indican 26 categorías, que en algunos casos aparecen con sus modalidades. En las siguientes tres columnas se presentan los contenidos correspondientes reconocidos en los manuales consultados. En este capítulo las categorías no llevan sus subcategorías. Parecido a la situación en el primer capítulo, la categoría de pedir opinión (2.1.) no la encontramos en los manuales, pero la siguiente (2.2. *Dar una opinión*), con sus quince apariciones en los manuales, resulta la segunda más representada. Sin embargo, la más frecuente es la 2.16., *Expresar posibilidad*, con un total de 18 apariciones. En cuanto a las categorías que podríamos caracterizar como infrarrepresentadas en los manuales, destacan las que invitan a expresar opiniones, actitudes y conocimientos: la ya mencionada 2.1., *Pedir opinión*, pero también 2.3., *Pedir valoración*, 2.7., *Preguntar si se está de acuerdo*, 2.8., *Invitar al acuerdo*, 2.15., *Invitar a formular una hipótesis*, 2.19., *Preguntar por el conocimiento de algo*, 2.22., *Preguntar por la habilidad para hacer algo*, 2.24., *Preguntar si se recuerda o se ha olvidado*. Para estas ocho categorías en los manuales hemos encontrado tan solo cuatro ejemplos de contenido relevante. Cabe mencionar que el manual *En acción 3* destaca también en este capítulo, en esta ocasión por el hecho de coincidir con la mayor parte de categorías. En conjunto, este manual ofrece 42 entradas que reflejan las categorías de este capítulo, el manual *ECO 3* 18 entradas, y el manual *PRISMA Avanza 25*.

Capítulo 3: *Expresar gustos, deseos y sentimientos*

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el tercer capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 3. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.*

	<u>Manual ECO 3</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>Manual PRISMA Avanza</u> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>Manual En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
3.1. Preguntar por gustos e intereses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ceder la elección al interlocutor: proponer algo en concreto (Ud. 7) 		
3.2. Expresar gustos e intereses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (Ud. 9) ▪ Narrar sentimientos en el pasado (Ud. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar sentimientos, gustos, emociones (Ud. 10) ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos del pasado y referirse a impresiones (Ud. 2) ▪ Expresar sensaciones y sentimientos (Ud. 7) ▪ Elogiar una obra de arte (Ud. 7) ▪ Reaccionar ante una obra de arte (Ud. 7)
3.3. Expresar aversión		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar sentimientos, gustos, emociones (Ud. 10) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de sentimientos de ahora y de antes (Ud. 3) ▪ Expresar sensaciones y sentimientos (Ud. 7) ▪ Reaccionar ante una obra de arte (Ud. 7)
3.4. Preguntar por preferencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ceder la elección al interlocutor: proponer una o varias opciones (Ud. 7) 		
3.5. Expresar			

preferencia			
3.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar indiferencia cediendo la elección al interlocutor al responder la pregunta (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar sorpresa, incredulidad e indiferencia (Ud. 2) 	
3.7. Preguntar por deseos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ceder la elección al interlocutor: no proponer nada en concreto (Ud. 7) 		
3.8. Expresar deseos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar deseos poco probables e imposibles (Ud. 6) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar un deseo hipotético (Ud. 10) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de aficiones y sueños (Ud. 4) ▪ Expresar deseos referidos al presente o al futuro (Ud. 4) ▪ Expresar sueños y deseos para el futuro (Ud. 8) ▪ Expresar deseos referidos al futuro (Ud. 9) ▪ Expresar deseos y hacer peticiones (Ud. 10) ▪ Expresar deseos y sueños pasados (Ud. 11) ▪ Expresar deseos para el futuro (Ud. 12)
3.9. Preguntar por planes e intenciones			
3.10. Expresar planes e intenciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar planes (Ud. 5) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de nuestro pasado, presente o futuro (Ud. 1) ▪ Hablar de planes e intenciones (Ud. 8) ▪ Relacionar cronológicamente

			acciones futuras (Ud. 8)
3.10.1. Expresar planes e intenciones frustrados			
3.11. Preguntar por el estado de ánimo			
3.12. Expresar alegría y satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 		
3.13. Expresar tristeza y aflicción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reaccionar expresando sentimientos: alegría, pena, sorpresa, etc. (Ud. 4) ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 		
3.14. Expresar placer y diversión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 		
3.15. Expresar aburrimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 		
3.16. Expresar hartazgo		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar indignación (Ud. 12) 	
3.17. Expresar enfado e indignación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) ▪ Lamentarse (Ud. 2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar sentimientos, gustos, emociones (Ud. 10) ▪ Reclamar, expresar indignación, rechazar una propuesta amablemente, expresar finalidad (Ud. 12) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar quejas y reclamaciones (Ud. 5) ▪ Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) ▪ Quejarse y reclamar (Ud. 5)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar quejas (Ud. 10) 	
3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar preocupación (Ud. 3) ▪ Hablar de sentimientos de ahora y de antes (Ud. 3)
3.19. Expresar nerviosismo		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar sentimientos, gustos, emociones (Ud. 10) 	
3.20. Expresar empatía			
3.21. Expresar alivio			
3.22. Expresar esperanza			
3.23. Expresar decepción			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar quejas y reclamaciones (Ud. 5) ▪ Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) ▪ Quejarse y reclamar (Ud. 5)
3.24. Expresar resignación			
3.25. Expresar arrepentimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reaccionar expresando sentimientos: alegría, pena, sorpresa, etc. (Ud. 4) ▪ Expresar gustos y sentimientos (en oraciones sustantivas), (Ud. 9) ▪ Expresar arrepentimiento (Ud. 10) 		
3.26. Expresar			

vergüenza			
3.27. Expresar sorpresa y extrañeza	<ul style="list-style-type: none"> Reaccionar expresando sentimientos: alegría, pena, sorpresa, etc. (Ud. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar sorpresa, incredulidad e indiferencia (Ud. 2) Expresar sentimientos, gustos, emociones (Ud. 10) 	<ul style="list-style-type: none"> Reaccionar ante lo que nos cuentan (Ud. 1) Reaccionar ante las hipótesis de los demás (Ud. 6)
3.28. Expresar admiración y orgullo			<ul style="list-style-type: none"> Reaccionar frente a una obra artística (Ud. 7) Hablar de las reacciones que nos provoca una obra de arte (Ud. 7) Elogiar a un artista (Ud. 7)
3.29. Expresar afecto			
3.30. Expresar sensaciones físicas			<ul style="list-style-type: none"> Sensaciones referidas a la salud (Ud. 9)

El tercer capítulo introduce las funciones relacionadas con la expresión de gustos, deseos y sentimientos. Las 30 categorías presentan una gama de locuciones en el campo de funciones – desde las más básicas y neutras, hasta la expresión de aversión, indiferencia, ausencia de preferencia, diversión, hartazgo, afecto, empatía, resignación y alivio, incluidas las sensaciones físicas. Aun y así, la mayoría de esas categorías no están muy representadas en el tejido de los manuales. Asimismo, destaca la ausencia de contenidos relacionados con la expresión de planes e intenciones, una función inevitable en la comunicación de cualquier tipo. Las que sí son representadas son la 3.2. *Expresar gustos e intereses*, la 3.17., *Expresar enfado e indignación*, la 3.27., *Expresar sorpresa y extrañeza* y, con sus nueve entradas, la más representada es la 3.8., *Expresar deseos*. La categoría que tiene una distribución de muestras del contenido relevante más equilibrada es la 3.2., *Expresar gustos e intereses*. En conjunto, dentro de este capítulo el manual *ECO 3* cuenta con 20 muestras, *PRISMA Avanza* con doce, y el manual *En acción 3* con 31.

Capítulo 4: *Influir en el interlocutor*

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el cuarto capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 4. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 4. Influir en el interlocutor.*

	<u>Manual ECO 3</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>Manual PRISMA</u> <i>Avanza</i> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>Manual En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
4.1. Dar una orden o instrucción (<i>De forma directa / De forma atenuada / De forma directa</i>)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir formalmente algo (Ud. 6) ▪ Dar instrucciones y órdenes (Ud. 7) ▪ Transmitir órdenes (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir o exigir formalmente (Ud.1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar normas (Ud. 5)
4.2. Pedir un favor (<i>De forma atenuada / De forma encubierta</i>)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir o exigir formalmente (Ud.1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influir en otros para que hagan algo (Ud. 5)
4.3. Pedir objetos (<i>De forma directa / De forma atenuada / De forma indirecta</i>)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir o exigir formalmente (Ud.1) 	
4.4. Pedir ayuda (<i>De forma directa / De forma atenuada / De forma encubierta</i>)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer una consulta telefónica al servicio de atención al cliente (Ud. 5) ▪ Influir en otros para que hagan algo (Ud. 5) ▪ Transmitir información, preguntas y peticiones (Ud. 5)
4.5. Rogar			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influir en otros para que hagan algo (Ud. 5)
4.6. Repetir una orden previa o presupuesta			

4.7. Responder a una orden, petición o ruego			
1.7.1. Accediendo a su cumplimiento (<i>Sin reservas / Con reservas</i>)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner condiciones y restricciones (Ud. 5)
1.7.2. Eludiendo el compromiso		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de algo haciendo objeciones (Ud. 3) 	
1.7.3. Negándose a su cumplimiento (<i>De forma cortés / De forma tajante</i>)			
4.8. Pedir permiso			
4.9. Dar permiso (<i>Sin objeciones / Con objeciones</i>)			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar influencia (Ud. 11)
4.10. Denegar permiso			
4.11. Prohibir			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de prohibiciones (Ud. 10) ▪ Expresar influencia (Ud. 11)
4.12. Rechazar una prohibición			
4.13. Proponer y sugerir			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar consejos y hacer sugerencias (Ud. 3) ▪ Hablar de las cosas que se pueden hacer para tener éxito (Ud. 4) ▪ Influir en otros para que hagan algo (Ud. 5)

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proponer soluciones, alternativas o acciones conjuntas (Ud. 7) ▪ Expresar propuestas y sugerencias (Ud. 8) ▪ Dar consejos y hacer sugerencias (Ud. 9) ▪ Sugerir, aconsejar y recomendar (Ud. 12) ▪ Referirse a peticiones y sugerencias de otros (Ud. 12)
4.14. Ofrecer e invitar			
4.15. Solicitar confirmación de una propuesta previa			
4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación (<i>Sin reservas / Con reservas</i>)			
4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reclamar, expresar indignación, rechazar una propuesta amablemente, expresar finalidad (Ud. 12) 	
4.18. Aconsejar		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir y dar consejo (Ud. 1) ▪ Hacer recomendaciones (Revisión 1) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar consejos y hacer sugerencias (Ud. 3) ▪ Dar consejos (Ud. 4) ▪ Influir en otros para que hagan algo (Ud. 5) ▪ Dar consejos y hacer sugerencias (Ud. 9) ▪ Sugerir, aconsejar y recomendar (Ud. 12)
4.19. Advertir			
4.20. Amenazar			

4.21. Reprochar		<ul style="list-style-type: none"> Rechazar la explicación que nos dan y mostrar desinterés e indiferencia (Ud. 12) 	<ul style="list-style-type: none"> Quejarse del funcionamiento de un servicio (Ud. 5) Quejarse y reclamar (Ud. 5)
4.22. Prometer y comprometerse			
4.23. Ofrecerse para hacer algo			
4.24. Tranquilizar y consolar			
4.25. Animar			

Parecido al capítulo previo, con sus 25 categorías, subcategorías y modalidades correspondientes, este también presenta una serie de expresiones en el campo de ejecutar la función de influir en el interlocutor. Lo característico para este capítulo es que varias categorías resultan ausentes en los manuales consultados y las que sí aparecen, muestran una falta de equilibrio respecto a la distribución de muestras del contenido funcional entre los manuales. Algunas de las categorías que introducen funciones bien usadas en la comunicación que en esta investigación se muestran prácticamente no representadas son, por ejemplo, las de pedir y dar permiso (4.8. y 4.9.), ofrecer e invitar (4.14.) y la de prometer y comprometerse (4.22.). Por otro lado, las funciones comunes que sí están representadas son la 4.13., *Proponer y sugerir* y la 4.17., *Aconsejar*, aunque la primera llega a ser ampliamente representada solo en el manual *En acción 3* y la segunda queda sin aparecer en el manual *ECO 3*. De modo que la categoría con el único ejemplo de representación equilibrada es la primera, 4.1. *Dar una orden e instrucción*. En total, en cuanto a las categorías en este capítulo, el manual *ECO 3* coincide con tres muestras, el manual *PRISMA Avanza* con ocho, y *En acción* con 24.

Capítulo 5: *Relacionarse socialmente*

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el quinto capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 5. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 5. Relacionarse socialmente.*

	<u>MANUAL ECO 3 (B2)</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>MANUALE PRISMA</u> <i><u>Avanza</u></i> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>MANUAL En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
5.1. Saludar			
5.2. Responder a un saludo			
5.3. Dirigirse a alguien			
5.4. Presentar a alguien <i>(Presentaciones formales / Presentarse uno mismo)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificarse a sí mismo (Ud. 1) ▪ Identificar a una persona (Ud. 1) 		
5.5. Responder a una presentación			
5.6. Preguntar por la necesidad de una presentación			
5.7. Solicitar ser presentado			
5.8. Dar la bienvenida a alguien			
5.9. Responder a una bienvenida			
5.10. Disculparse			
5.11. Responder a una disculpa			
5.12. Agradecer			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer (Ud. 12)
5.13 Responder a un agradecimiento			
5.14. Dar el pésame			

5.15. Proponer un brindis			
5.16. Felicitar			
5.17. Formular buenos deseos (Desear éxito o suerte / Cuando alguien se va de viaje / Cuando alguien está enfermo)			
5.18. Responder a felicitaciones y buenos deseos			
5.19. Enviar y transmitir saludos, recuerdos			
5.20. Responder al envío de saludos, recuerdos			
5.21. Despedirse (Lengua escrita)			

El capítulo dedicado a la introducción de las funciones de relacionarse socialmente en nivel B2 ofrece 25 categorías con sus modalidades que acogen una lista de exponentes relativamente más corta que las de otros capítulos. Eso sí, en la evaluación de manuales que acabamos de desempeñar las funciones respectivas se han mostrado prácticamente sin representar. Las únicas categorías que sí quedan reflejadas son la 5.4., *Presentar a alguien* en el manual *ECO 3*, y la 5.12., *Agradecer* en el manual *En acción 3*. Como podemos ver, el manual *ECO 3* cuenta con dos muestras, el manual *PRISMA Avanza* con ninguna, y el manual *En acción 3* con una muestra característica para el contenido que se refiere a las funciones de relacionarse socialmente.

Capítulo 6: Estructurar el discurso

Los contenidos de los manuales indicados abajo que coinciden con el contenido presentado en el sexto capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) se presentan como sigue:

Tabla 6. Lista de los contenidos funcionales. *Funciones: Inventario B1-B2. 6. Estructurar el discurso.*

	<u>Manual ECO 3</u> <i>Curso modular de Español Lengua Extranjera</i>	<u>Manual PRISMA</u> <i><u>Avanza</u></i> <i>Método de español para extranjeros</i>	<u>Manual En acción 3</u> <i>Curso de español</i>
6.1. Establecer la comunicación y reaccionar [categoría en el inventario solo para el nivel B1]			
6.2. Saludar y responder a un saludo			
6.2.1. Saludar			
6.2.2. Responder a un saludo			
6.3. Preguntar por una persona y responder			
6.3.1. Preguntar por una persona [conversación telefónica]			
6.3.2. Responder (Pidiendo que espere / Indicando que la persona no está disponible)			
6.4. Pedir una extensión o habitación y responder			
6.4.1. Pedir una extensión o habitación			

6.4.2. Responder (Pidiendo que espere)			
6.5. Preguntar si se puede dejar un recado [categoría en el inventario solo para el nivel B1]			
6.6. Preguntar por el estado general de las cosas y responder			
6.6.1. Preguntar por el estado general de las cosas			
6.6.2. Responder (Señalando que todo va bien / Señalando que algo no va bien / Iniciando una conversación)			
6.7. Solicitar que comience un relato y reaccionar			
6.7.1. Solicitar al interlocutor que comience			
6.7.2. Reaccionar			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar una anécdota (Ud. 2)
6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar			
6.8.1. Introducir el tema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exponer: introducir el tema (Ud. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar el tema del que se va a tratar (Ud. 5) 	
6.8.2. Reaccionar (Solicitando el comienzo del relato / Impidiendo el comienzo del relato)			
6.9. Indicar que se sigue el relato con interés			
6.10. Controlar la atención del	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir asentimiento 		

interlocutor	(Ud. 9)		
6.11. Introducir un hecho [categoría en el inventario solo para el nivel B1]			
6.12. Organizar la información [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.2.] 1.2. Marcadores del discurso: 1.2.2. Estructuradores de la información <i>(Ordenadores: de inicio / de continuidad / de cierre)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Argumentar: Distinguir y oponer dos o más argumentos; Continuar con el mismo argumento (Ud. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar la argumentación: Añadir o enumerar argumentos; Oponer argumentos; Concluir (Ud. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> Marcadores de discurso para referirse a algo, hablar de consecuencias, ejemplificar o reformular (Ud. 4) Recursos para organizar el discurso (Ud. 6)
6.13. Conectar elementos [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1.]			
1.2. Marcadores del discurso: 1.2.1. Conectores <i>(Aditivos / Consecutivos / Justificativos / Contraargumentativos)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Argumentar: Distinguir y oponer dos o más argumentos; Continuar con el mismo argumento (Ud. 4) 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar la argumentación: Añadir o enumerar argumentos; Oponer argumentos; Concluir (Ud. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> Marcadores de discurso para referirse a algo, hablar de consecuencias, ejemplificar o reformular (Ud. 4) Recursos para organizar el discurso (Ud. 6)
6.14. Reformular lo dicho [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.3.]			
1.2. Marcadores del discurso: 1.2.3. Reformuladores <i>(Explicativos / Recapitulativos, Rectificativos / De distanciamiento / Digresores)</i>			<ul style="list-style-type: none"> Marcadores de discurso para referirse a algo, hablar de consecuencias, ejemplificar o reformular (Ud. 4)

6.15. Destacar un elemento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destacar algo para persuadir al interlocutor (Ud. 4) ▪ Insistir (Ud. 9) 		
6.16. Introducir palabras de otros: [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.5. Procedimientos de cita]			
1.5.1. [-]			
1.5.2. Estilo indirecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir informaciones en pasado (Ud. 7) ▪ Transmitir órdenes (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El discurso referido en pasado (indirecto) (Ud. 2) ▪ Transmitir y resumir una información (Ud. 2) ▪ Reproducir una conversación (Ud. 2) ▪ El punto de vista de otros (Ud. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatar lo que otros han dicho (Ud. 5)
1.5.3. Citas encubiertas			
6.17. Citar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir informaciones en pasado (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El discurso referido en pasado (directo) (Ud. 2) ▪ Transmisión del estilo indirecto al directo (Ud. 12) 	
6.18. Abrir una digresión			
6.19. Cerrar una digresión			
6.20. Rechazar un tema o aspecto del tema			
6.21. Interrumpir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interrumpir (Ud. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de algo resaltándolo (Ud. 3) 	

6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso			
6.23. Pedir a alguien que guarde silencio			
6.24. Conceder la palabra			
6.25. Indicar que se desea continuar el discurso			
6.26. Concluir el relato	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exponer: concluir (Ud. 3) ▪ Presentar las conclusiones finales de un razonamiento (Ud. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concluir (Ud. 5) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar una anécdota (Ud. 2)
6.27. Introducir un nuevo tema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exponer: introducir el tema (Ud. 3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Añadir o enumerar argumentos (Ud. 5) 	
6.28. Proponer el cierre			
6.29. Aceptar el cierre [categoría en el inventario solo para el nivel B1]			
6.30. Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema			
6.31. Despedirse y responder a las despedidas			

Del mismo modo que en el caso del capítulo anterior, este último, orientado al aprendizaje de estructurar el discurso, en su primera parte no encuentra una representación en los manuales consultados. En total, contiene 27 categorías (excluidas las que aparecen solo en nivel B1), a veces ampliadas por varias subcategorías, modalidades y valores. La primera parte del capítulo, representada en los manuales, abarca funciones características para el diálogo, la comunicación donde los interlocutores participan directamente (cara a cara o por teléfono) y, simultáneamente, presentes en el espacio y el tiempo, activan, construyen y negocian la interacción. Mientras tanto,

las categorías más representadas en este lugar son las que se refieren a la función argumentativa, donde el locutor se orienta hacia el receptor para lograr su entendimiento, y abarca todos los niveles de argumentación, desde la premisa, hasta la conclusión. De tal manera que el grupo de categorías más representadas incluye por ejemplo la 6.8., *Introducir el tema del relato y reaccionar*, pero sobre todo las de organizar la información (6.12.), conectar elementos (6.13.) y reformular lo dicho (6.14.), esto es, las que introducen marcadores discursivos²⁴. Finalmente, entre las más representadas encontramos también las categorías funcionales de introducir palabras de otros (6.16.) y citar (6.17.), es decir, las que se refieren al discurso referido directo e indirecto, y la categoría 6.26., la función de concluir el relato. Para finalizar, el estado numérico de las entradas reconocidas en los manuales según las categorías y sus exponentes ofrecidos en el inventario de *Funciones* en este capítulo queda del siguiente modo: el manual *ECO 3* cuenta con doce, el manual *PRISMA Avanza* con once, y el manual *En acción 3* con seis.

5.4.2. Análisis de las muestras del contenido funcional en tres manuales de ELE en nivel B2 a base de una categoría destacada del inventario de *Funciones* del PCIC (2006)

En este apartado nos disponemos a realizar el análisis de las muestras del contenido funcional encontrado en los manuales que coincide con la categoría más destacada del primer capítulo del inventario de *Funciones* del PCIC (2006): 1. *Dar y pedir información*: 1.3. *Dar información*. Dado que incluye todos los elementos que suelen aparecer en una u otra categoría del Inventario (subcategorías, valores y modalidades, junto con sus exponentes y ejemplos ilustrativos) decidimos usarla como referente, y sus elementos, como los criterios para el análisis de la representación del contenido funcional en tres manuales de ELE en nivel B2.

Presentados los criterios del análisis en forma del contenido de la categoría 1.3., *Dar información* como es en el *Inventario*, en los apartados siguientes comprobaremos en qué medida los manuales elegidos siguen esas pautas y en qué destrezas de la lengua se trabajan las funciones. Así pues, examinaremos la elaboración de contenidos relevantes para la categoría y compararemos las muestras encontradas, es decir, la tipología de actividades con las que se introducen las funciones y procedimientos que se requieren de los estudiantes en el proceso de aprendizaje en dicho campo.

²⁴ Originalmente se encuentran en el inventario de *Tácticas y estrategias* del PCIC (2006)

5.4.2.1. Criterios del análisis de las muestras del contenido funcional en nivel B2

Como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, en la parte “general” de la categoría 1.3. *Dar información* del capítulo 1. *Dar y pedir información* del PCIC (2006) a través de adverbios, locuciones conjuntivas, locuciones adverbiales u oraciones subordinadas adverbiales al estudiante se le enseña a cómo dar información sobre *lugar, tiempo, modo / manera, cantidad, finalidad, razón o causa*, las circunstancias de una situación comunicativa. El PCIC (2006) también ofrece dos subcategorías: la primera se refiere a la función de *corregir o rectificar una información previa* y la segunda a la función de *señalar que el enunciado previo es improcedente*.

Lugar

Para dar información sobre el *lugar* donde se desarrolla la acción, en nivel B2, el PCIC (2006) explica sus valores de *procedencia, destino, dirección del movimiento, e indicación del tránsito*²⁵ a través de

- el adverbio de lugar y la locución adverbial (-¿Dónde has puesto las llaves del coche? - Ahí encima.)
- (De / A...) donde... (-¿Adónde vamos? -A donde quieras. / -¿Dónde tomamos café? - Donde siempre: en la cafetería de la esquina. / -¿De dónde vienes? -De donde tú crees.).

Tiempo

En relación al *tiempo*, en el inventario del PCIC (2006), para el nivel B2, encontramos la opción de usar la oración subordinada adverbial temporal introducida por locuciones adverbiales *después (de) que* + subjuntivo; *en cuanto, en el momento (en) que, tan pronto como, apenas* + indicativo; *una vez* + participio; *una vez que* + subjuntivo; y *nada más* + infinitivo para indicar valores de *anterioridad, posterioridad, simultaneidad, y delimitación*.²⁶ (*Nada más entrar en casa, lo vi sentado en una silla de la cocina. / Se lo conté tan pronto como lo supe. / Lo hizo inmediatamente después de que te fueras. / En cuanto llegué, noté que había pasado algo.*)

²⁵ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere al inventario de *Gramática: 15.3. Oraciones subordinadas adverbiales (15.3.2. De lugar)*

²⁶ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere al inventario de *Gramática: 15.3. Oraciones subordinadas adverbiales (15.3.1. Temporales)*

Modo, manera

La secuencia dedicada a la función de expresar el *modo* y la *manera* de un enunciado indica el uso de adverbios de modo, locuciones adverbiales u oraciones subordinadas adverbiales de modo para expresar valores de *conocimiento* (en indicativo) y *desconocimiento* (en presente de subjuntivo).²⁷ (-¿*Qué tal tus compañeros de clase?* -*Hablan todos español perfectamente.* / -¿*Cómo vas a organizar el trabajo?* A) -*Lo voy a hacer como me diga el jefe.* B) -*Lo haré del mismo modo que la última vez.* / -¿*Cómo está Pablo con lo de Laura?* -*No sé, habla de ella como si estuviera enamorado.*)

Cantidad

Respecto a la *cantidad*, en el PCIC (2006) encontramos la sugestión de usar adverbios de cantidad, la locución adverbial y el pronombre indefinido.²⁸ (*Más de la mitad.* / *No hay nadie que te pueda ayudar en este momento.*)

Finalidad

Para expresar *finalidad* el inventario de *Funciones* propone el uso de nexos y conectores finales seguidos de subjuntivo.²⁹

- Para que + subj. (¿*Para qué me lo contaste?* -*Para que hablaras con él.*)
- A que... (-¿*Para qué ha venido?* -*He venido a que me solucionen el problema.*)

Razón, causa

Para expresar *razón* y *causa* en las oraciones subordinadas adverbiales causal y condicional el PCIC (2006) recomienda el empleo de nexos y conectores

- de causalidad: Debido a (que)... / Ya que... / Puesto que... (*Cambié de colegio debido a que mis padres se trasladaron a Madrid.*)³⁰

²⁷ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere a capítulos del inventario de *Gramática*: 8. *El adverbio y las locuciones adverbiales* (8.2. *Adverbios nucleares o de predicado*) y 15. *Oraciones compuestas por subordinación* (15.3. *Oraciones subordinadas adverbiales*: 15.3.3. *De modo*)

²⁸ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere a capítulo del inventario de *Gramática*: 8. *El adverbio y las locuciones adverbiales* (8.2. *Adverbios nucleares o de predicado*)

²⁹ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere al inventario de *Gramática*: 15. *Oraciones compuestas por subordinación* (15.3. *Oraciones subordinadas adverbiales*: 15.3.5. *Finales*)

- y condicionales: Por si... (*He cogido dinero, por si queremos salir por la noche.*).³¹

Subcategoría 1.3.1. Corrigiendo otra información previa

Para la primera subcategoría el Inventario distingue tres situaciones comunicativas en las que se exige una rectificación de la información que acabamos de recibir y sugiere los recursos enlistados para el uso en un contexto así.³²

a) En respuesta a una pregunta:

- Aplicación de una corrección atenuada mediante verbo modal (*-Entonces, ¿Irene volvió a llegar tarde? -No pudo llegar tarde, porque la vi en su despacho a las ocho de la mañana.*)
- Uso de la locución conjuntiva adversativa: No solo..., sino que... (*-¿Ha llovido estos días aquí? -No solo no ha llovido, sino que ha hecho un tiempo magnífico.*)
- Construcción de la oración subordinada sustantiva que utiliza la negación con refuerzo y la expresión *es que* con la que se presenta una excusa o explica o justifica algo hecho o dicho anteriormente:
 - No, no es eso (exactamente / precisamente), es que... (*-¿Se refiere usted a que hay que pagarlo todo ahora? -No, no es eso exactamente, es que para hacer la reserva hay que pagar un 15% del viaje.*)
 - No es que..., lo que pasa es que... (*-¿Es que no vais a entregar el informe hoy? -No es que no queramos entregarlo, lo que pasa es que vamos con un poco de retraso.*)

b) En respuesta a un enunciado afirmativo:

³⁰ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere al inventario de *Gramática: 15. Oraciones compuestas por subordinación (15.3. Oraciones subordinadas adverbiales: 15.3.4. Causales)*

³¹ Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere al inventario de *Gramática: 15. Oraciones compuestas por subordinación (15.3. Oraciones subordinadas adverbiales: 15.3.6. Condicionales)*

³² Para ofrecer una explicación más detallada el inventario de *Funciones* se refiere a otro capítulo del inventario de *Funciones: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos (2.10. Expresar desacuerdo); e inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas: 2. Modalización (2.1. Intensificación o refuerzo: 2.1.2. Intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor); y 3. Conducta interaccional (3.1. Cortesía verbal atenuadora: 3.1.2. Atenuación del acto amenazador; 3.1.3. Atenuación dialógica)*

- Utilización de una negación intensificada mediante entonación enfática ascendente /No, no + enunciado previo/ o por entonación silabeada (*-El edificio más alto de Europa está en París. -No, no, NO está en París. / -Gijón está en Cantabria. -Está en AS-TU-RIAS.*)
- Empleo de la expresión: *Creo que te equivocas / confundes* + nuevo enunciado (*- ¡Mira, la hermana de Sergio! -Creo que te equivocas; es su prima.*)
- Uso del enunciado exclamativo-interrogativo que sirve para intensificar acuerdo o desacuerdo con el interlocutor: *¡En absoluto!* + nuevo enunciado

c) En respuesta a un enunciado negativo:

- Aplicación de la fórmula performativa *claro que*, usada para intensificar los elementos del discurso + enunciado previo (*-El edificio más alto de Europa no está en Frankfurt. -¡Claro que está en Frankfurt!*)

Subcategoría 1.3.2., Señalando que el enunciado previo es improcedente

En la segunda y última subcategoría en el campo de la función de dar información, el PCIC (2006) recomienda el siguiente recurso:

- Respuesta repitiendo el enunciado anterior de forma completa y con tono de impaciencia (*-¿Sabes dónde he puesto las llaves del coche? -No, no sé dónde has puesto las llaves del coche. / -¿Verdad que me quedan bien estos pantalones? - Síiii, te quedan estupendos esos pantalones. [con tono de impaciencia]*)

5.4.2.2. Manual ECO 3 (B2+) – Curso Modular de Español Lengua Extranjera

Como ya ha sido mencionado en las secciones anteriores, donde se describe la estructura de los manuales en conjunto, a los contenidos funcionales en el manual *ECO 3* se los puede encontrar en todas las secciones a lo largo de la unidad, presentados de una manera contextualizada. Sin embargo, según los autores del manual, el énfasis está en la sección de expresión donde al estudiante se le ofrecen cuadros de ayuda que sintetizan el contenido introducido en las partes previas de la unidad y refuerzan la ampliación de sus conocimientos. Así, por ejemplo, en la

cuarta unidad de la sección *Taller de expresión*, dedicada a los artículos de opinión, encontramos un cuadro de ayuda que recoge definiciones de conceptos de tesis, argumentación y conclusión, y otro, que pide al estudiante que en un texto auténtico reconozca conectores que sirven para organizar el discurso y rellene un esquema que los presenta según sus funciones: la de introducir el tema, marcar el orden, concluir, expresar causa o consecuencia, esto es, que distinga cuáles sirven para opinar y cuáles para valorar.

Con respecto al contenido funcional, que en el manual *ECO 3* coincide con las propuestas de la categoría 1.3., *Dar información*, del inventario de *Funciones*, este lo encontramos en las entradas siguientes:

- *Identificar objetos, lugares y opiniones y dar información*, en la primera unidad;
- *Situar acontecimientos en el pasado o en el futuro y Corregir una información errónea*, en la tercera unidad;
- *Contradecir*, en la séptima unidad.

Las primeras dos entradas pertenecen a la parte “general” de la categoría, mientras que *Corregir una información errónea* y *Contradecir* corresponden a la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa*. La segunda subcategoría, 1.3.2., *Señalando que el enunciado previo es impropio*, no se encuentra representada en el manual.

Las tres entradas que reflejan el marco “general” de la categoría a través de adverbios de lugar, locuciones adverbiales u oraciones subordinadas adverbiales deberían instruir al estudiante a cómo dar información sobre *lugar, tiempo, modo o manera, cantidad, finalidad y razón o causa*, que en un análisis sintáctico sería el papel del complemento circunstancial. De manera que ahora vamos a examinar qué elementos de los enlistados son representados en las entradas indicadas y en qué medida siguen el Inventario.

En la fase de presentación e introducido de manera inductiva, dentro de dos diálogos grabados (y dispuestos en forma escrita en el apéndice del libro de texto), encontramos el contenido que se refiere a funciones de *dar información* sobre *lugar, tiempo y razón o causa* de una acción. En esa actividad, con ayuda de respuestas ofrecidas, el estudiante practica la destreza de comprensión auditiva.

En la línea en la cual se introduce la función de informar sobre *lugar* sí se utilizan el adverbio interrogativo y adverbio de lugar (*¿Y dónde es? Aquí en Madrid? / Oye, ¿y dónde está la Biblioteca Nacional?*), pero no aquellos que llevan valores de procedencia, destino, dirección del movimiento e indicación del tránsito, como sugiere el Inventario.

Asimismo, aunque trabajando la función de proponer una hora para una cita (*Hoy es la inauguración, a las siete y media. / La exposición dura hasta el día 23. Y el horario de tarde es de cuatro a ocho.*), en ese diálogo, esta no se presenta proporcionando información sobre el *tiempo* que sería acorde con las sugerencias del Inventario y emplearía la oración subordinada adverbial temporal.

En cuanto a la función de explicar *razón* y *causa* de la acción que forma parte del diálogo (*Perdona el retraso, no me gusta ser impuntual, pero es que no encontraba sitio donde aparcar.*), tampoco se emplean oraciones subordinadas adverbiales causales ni condicionales con sus nexos y conectores de causalidad y condicionales que sugiere el PCIC (2006).

A continuación, a los estudiantes se les presenta un texto descriptivo corto y se les propone la actividad de reformular el texto situando objetos encontrados dentro mediante adverbios o locuciones adverbiales de lugar (*Situar los objetos en el espacio mediante expresiones como a la derecha, a la izquierda, junto a, al fondo, detrás de, en el centro, alrededor...*), pero tampoco aquellos que propone el PCIC (2006) para este nivel.

En la tercera unidad del manual analizamos la elaboración de la entrada *Situar acontecimientos en el pasado o en el futuro* que se refiere a la función de dar información sobre el aspecto *temporal* de un acontecimiento de la categoría 1.3., *Dar información*. La primera de las dos entradas indicadas arriba se refiere al cuadro gramatical con ejemplos ilustrativos que introduce conectores para situar acontecimientos respecto al tiempo: *en el futuro* (*dentro de* + cantidad de tiempo, *en* + cantidad de tiempo); *en el pasado* (*hace* + cantidad de tiempo); *indicar el tiempo que ha pasado desde un acontecimiento* (*hace* + cantidad de tiempo + *que*); *situar un acontecimiento en el pasado con respecto a un acontecimiento anterior* (*al / a la / a los / a las* + cantidad de tiempo). Este contenido no sigue las pautas del Inventario para la función de informar sobre *tiempo* en nivel B2.

Finalmente, nos dirigimos hacia la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa*, representada por dos entradas en las unidades tres y siete.

La primera es *Corregir una información errónea*, donde el contenido funcional se presenta de una manera contextualizada y relevante para situaciones reales. Se introduce de manera inductiva a través de un diálogo grabado que exige comprensión auditiva para poder corregir unos apuntes que se refieren al diálogo y son ofrecidos como parte de la misma actividad. Para ejercer la actividad de corrección a los estudiantes, primero, se les presenta un cuadro con expresiones que sirven para corregir una información (*No, no es (por)... sino (por)... / No es... el/la/los/las que..., sino... / No es... cuando/donde, sino... / No es/está + adjetivo, sino... / No + verbo..., sino que...*) y se les da un ejemplo de corrección (*No es por comodidad, sino por la dificultad de encontrar empleo.*). En la fase de consolidación, en una de las siguientes secciones de la unidad (la de gramática), el mismo contenido se amplía en un cuadro gramatical donde se introducen unas reglas y ejemplos del empleo de la estructura *No... sino (que)...* para la función de corregir una información y de reglas para diferenciar el uso de estructuras *No... sino...* y *No... pero...*. Aparte de las expresiones que acabamos de indicar en esta unidad, no se utilizan las demás del detallado repertorio del PCIC (2006) para esta función. El uso de la locución conjuntiva adversativa *Sino (que)* y la conjunción adversativa *Pero*, a continuación, se practica en una actividad de rellenar huecos. Por otro lado, la función de rectificación se trabaja en la actividad de expresión escrita que exige la corrección de las informaciones erróneas del resumen de uno de los textos de la unidad y en una actividad similar en la siguiente sección de *Taller de expresión*. El mismo cuadro gramatical aparece una vez más a final de la unidad en la sección de repaso *Ya conoces*.

En la última sección de la séptima unidad, desarrollada para proponer una clase de conversación para estimular la producción en español y la visión crítica de los estudiantes, encontramos la entrada *Contradecir* como parte de recursos para estructurar un debate (*Para interrumpir; Para contradecir; Para pedir asentimiento*). Aquí se presentan unas expresiones que se refieren a la función de corregir otra información previa en respuesta a un enunciado afirmativo (*No tienes razón. / En absoluto! / Eso no es así. / Todo lo contrario.*).

5.4.2.3. Manual *PRISMA Avanza (B2) – Método de español para extranjeros*

La categoría 1.3. *Dar información* del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) en el manual *PRISMA Avanza* está representada en las siguientes entradas:

- *Exponer las razones de algo*, en la unidad once
- *Rectificar una información*, en la décima unidad

La primera entrada forma parte del marco “general” de la categoría, ya que en su caso vamos a buscar muestra de exponentes que tienen que ver con la función de dar información sobre *razón* o *causa* de un acontecimiento. La segunda, por otro lado, debería responder a las propuestas de la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa*. Como en el manual que hemos examinado primero, en este tampoco encontramos representación de la subcategoría 1.3.2., *Señalando que el enunciado previo es improcedente*.

La entrada *Exponer las razones de algo* hace referencia a una actividad de lectura y escritura individual donde al estudiante, en un cuadro, se le presentan cuatro grupos de expresiones que se pueden relacionar con las funciones de influir en el interlocutor, expresar opiniones y actitudes, dar información (*Intentar convencer a alguien; Expresar razones de algo; Dar la razón a alguien; Decir a alguien que está equivocado; Decir a alguien que está en lo cierto*). Cada grupo de expresiones termina con espacios vacíos donde el estudiante debe colocar una expresión adecuada del cuadro siguiente en forma de sopa. Sin embargo, las expresiones presentadas no corresponden a las propuestas que encontramos en el inventario de *Funciones* del PCIC (2006), de manera que para *Expresar las razones de algo* se ofrecen colocaciones que no sirven para construir oraciones subordinadas adverbiales de causa (*Como que...; Me baso en...; Deja que te explique...; La cosa va así, mira...*).

La segunda entrada que vamos a examinar, *Rectificar una información*, se introduce de la misma manera como se introduce la función de corregir una información previa en el manual *ECO 3*. Los estudiantes, primero, escuchan un diálogo grabado y luego deben corregir unas notas que comunican el contenido de la entrevista, provisionadas en la misma unidad. Para poder hacerlo se les ofrece un cuadro con expresiones que se usan para rectificar una información. En el caso de este manual, dentro del cuadro gramatical, encontramos lo siguiente:

- *No*, + elemento erróneo + *no* + verbo + (*el que / la que / los que / las que / lo que / cuando / donde*) + verbo + *ser* + elemento correcto.
No, las zanahorias no se frien, las que se frien son las cebollas.
- *No*, *no* + *ser* + elemento erróneo + (*el que / la que / los que / las que / lo que / cuando / donde*) + acción, + *sino* + elemento correcto.
No, no es el lunes cuando voy, sino el martes.
- *No*, *no* + *decir que* + elemento erróneo (subjuntivo), + *sino que* + elemento correcto (indicativo).
No, no digo que no quiera ir, sino que no puedo ir.
- *No*, *no* + elemento erróneo + *al contrario*, (+elemento correcto y opuesto al erróneo).
No, no es antipático, al contrario, (es simpático).

En cuanto a la medida en la que estas muestras siguen al Inventario, de sus propuestas el manual *PRISMA Avanza* incluye solo el uso de una negación intensificada y la repetición del enunciado previo, o sea, el elemento erróneo de la frase a la que se responde.

Para practicar la función de rectificar, a los estudiantes se les propone una actividad que combina el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita: primero tienen que explicar una receta uno a otro, luego escribir lo que acaban de oír y, en la tercera fase, rectificar la versión que ha notado su compañero, usando el contenido funcional recién elaborado.

5.4.2.4. Manual *En acción 3 (B2) – Curso de español*

El contenido funcional en el índice de este manual viene bajo la designación *Comunicación*. En las secciones de unidades aparece junto con el contenido léxico y gramatical, en cuadros de introducción y consolidación denominado *Lengua y comunicación*, acompañando las actividades que desarrollan la expresión o las destrezas de producción e interacción oral y escrita.

Dar información, la función a la que ponemos énfasis en este análisis, en el manual *En acción 3* resulta representada con siete entradas, como sigue:

- *Relatar un acontecimiento anterior a otro*, en la segunda unidad
- *Relacionar cronológicamente acciones futuras*, en la octava unidad
- *Hablar de sucesos anteriores o posteriores a otro*, en la unidad once
- *Expresar la causa de algo*, en la tercera unidad

- *Expresar finalidad*, en la octava y la décima unidad
- *Expresar la inexistencia o desconocimiento*, en la décima unidad

Todas las entradas se refieren a los aspectos de la parte “general” de la categoría 1.3., *Dar información*, tres de ellas al tiempo y las demás a causa, finalidad y cantidad. No se encuentran muestras para la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa* y la subcategoría 1.3.2., *Señalando que el enunciado previo es improcedente*.

En primer lugar, nos dirigimos a la evaluación de entradas relacionadas con el aspecto temporal de la categoría. La primera de ellas, *Relatar un acontecimiento anterior a otro*, forma parte de la unidad que además introduce funciones de contar historia y anécdotas, describir en pasado, hablar de distintas etapas de la vida, hablar de acontecimientos pasados y del momento de cambio. Para *hablar de un suceso o acontecimiento anterior a otro* el manual sugiere el uso del pretérito pluscuamperfecto (*Cuando llegó la policía, ya había conseguido librarme de aquel hombre*). Al mismo tiempo, para indicar valor de *anterioridad* en nivel B2, el PCIC (2006) sugiere la aplicación de oraciones subordinadas adverbiales de tiempo introducidas por la locución adverbial *antes (de) que* seguida de subjuntivo, mientras que la introducción del pluscuamperfecto en el inventario de *Gramática* está previsto para el nivel B1. Por otro lado, en nivel C2, se propone utilizarlo con el adverbio aspectual *ya* para expresar que la acción se ha completado con anterioridad al marco temporal señalado (*Había llegado a las diez. / A las diez ya había llegado*).

A continuación, la entrada *Relacionar cronológicamente acciones futuras* sugiere el uso de locuciones adverbiales *cuando, en cuanto, tan pronto como, antes de que, después de que y hasta que* seguidas por subjuntivo para indicar anterioridad, posterioridad y delimitación en oraciones subordinadas adverbiales de tiempo (*Voy a abrir mi propio negocio en cuanto tenga unos ahorros*), como también lo sugiere el PCIC (2006). Este contenido se introduce de una manera contextualizada, a través de un diálogo grabado, como ya hemos notado en los manuales previamente evaluados. Tras escuchar el diálogo, a los estudiantes se les ofrece la actividad de relacionar el principio de una frase con su final correspondiente, conectados por las locuciones enlistadas. Siguen las actividades de trabajo individual de completar frases usando las mismas locuciones y, otra, para trabajar en pareja, donde se exige completar una tabla con preguntas

sobre el futuro para luego entrevistar el compañero que va a utilizar la función recién elaborada. Al lado de las actividades existe un cuadro gramatical que ofrece la explicación del uso de estos elementos con un ejemplo. El mismo contenido se repite en una de las secciones siguientes en el cuadro de consolidación denominado *Lengua y comunicación*.

La entrada *Hablar de sucesos anteriores o posteriores a otro*, para esta función, sugiere el uso de las locuciones adverbiales de tiempo *antes de* y *después de* seguidos de infinitivo (*Me separé de mi mujer (yo) antes de mudarme a Roma (yo).*) cuando ambas oraciones tienen el mismo sujeto gramatical, es decir, las mismas locuciones seguidas de *que* y subjuntivo cuando los sujetos de las oraciones son diferentes (*Me separé de mi mujer (yo) antes de que mi madre ganara un premio literario(ella).*). La segunda variante también la propone el PCIC (2006) para el nivel B2, mientras que la primera es una sugerencia para indicar anterioridad y posterioridad en nivel B1. La función se explica de una manera detallada en la fase de consolidación (el cuadro de repaso *Lengua y comunicación*), pero al principio de la unidad, de introducción, se presenta indicando solo las locuciones adverbiales (+ infinitivo / + *que* + subjuntivo), sin explicación y con un ejemplo que junta ambas variedades (*Me separé de mi mujer antes de que mi madre ganara un premio literario y antes de mudarme a Roma.*). Podríamos decir que tal manera de introducir el contenido es de procedimiento inductivo, ya que exige de los estudiantes una observación cautelosa del contenido presentado para poder completar la actividad de ordenar cronológicamente los hechos y acontecimientos, y controlarlo haciendo preguntas al compañero usando los elementos introducidos.

La entrada que se refiere a la expresión de *causa* (*Expresar la causa de algo*) se corresponde a las pautas del Inventario de *Funciones* en la parte de introducir cómo expresar la causa de algo negativo. El manual sugiere el uso de locuciones *debido a*, *a causa de*, *por culpa de* seguidas de sustantivo o infinitivo, o locuciones *debido a que*, *a causa de que*, *por culpa de que* seguidas de una oración (subordinada adverbial de causa). De lo mencionado, el PCIC (2006) propone la segunda variante. Aparte de esta presentación en el cuadro de consolidación *Lengua y comunicación*, este contenido, luego, aparece en actividades de expresión oral y escrita en grupos pequeños donde a los estudiantes se les exige la explicación de unas situaciones.

La entrada *Expresar finalidad* introduce el uso de dos locuciones conjuntivas finales propuestas también por el inventario del PCIC (2006): *para* + infinitivo / *a fin de* + infinitivo, cuando ambas

oraciones tienen el mismo sujeto gramatical (*Trabajamos (nosotros) para ayudar (nosotros) a los que sueñan con una segunda oportunidad.*), y *para que* + presente/imperfecto de subjuntivo / *a fin de que* + subjuntivo, cuando los sujetos de las oraciones son diferentes (*Trabajamos (nosotros) a fin de que el gobierno tome (él) conciencia de la importancia de cuidar los recursos naturales. / Necesitamos policías para que nadie entre en el estadio con armas. / Habría que poner unas rejas para que los perros no destrozaran las plantas.*). Antes de presentarse en el cuadro de consolidación *Lengua y comunicación*, este contenido se introduce de una manera contextualizada e inductiva mediante un texto corto que expone unas propuestas, y luego en unas actividades de producción escrita y oral en las que es necesario utilizar las expresiones que aquí se trabajan. Para consolidar y ampliar el contenido de esta función, después de ser introducido en la octava unidad, en la décima, en una actividad de desarrollo de comprensión lectora y expresión escrita, al estudiante se le presenta un ejemplo de carta de opinión y se le pide que distinga qué finalidad tienen las medidas que propone el remitente y que lo exprese en un resumen.

La entrada *Expresar la inexistencia o desconocimiento* de la misma unidad se presenta como parte de la función *Referirse a objetos, personas o lugares indeterminados atribuyéndoles características hipotéticas, deseadas o ideales para: Presentar requisitos; Preguntar por la existencia; o Expresar la inexistencia o desconocimiento*. Ya que aparece como una de las sugerencias de la categoría que analizamos, refiriéndose a la expresión de valor de cantidad, destacamos la última de las tres funciones, para la que en el manual se ofrece el siguiente ejemplo: *No hay ninguna señal que indique que no se puede fumar*. Las funciones mencionadas luego se practican a través de actividades que exigen la elaboración de unas propuestas de soluciones innovativas por escrito, la producción de folletos informativos y la presentación oral de las propuestas ante los compañeros.

5.5. Discusión

El objetivo del análisis fue evaluar el nivel de correspondencia del contenido funcional en tres manuales de ELE en nivel B2 con las categorías establecidas por el PCIC (2006) en el inventario de *Funciones*.

Respecto a la relación con el PCIC (2006), los tres manuales elegidos difieren entre sí. Los manuales *ECO 3* y *En acción 3* se han realizado conforme las recomendaciones del MCER (2002). El manual *PRISMA Avanza*, por otro lado, aparte de respetar directrices del MCER (2002), también está adaptado al PCIC (2006). Por consiguiente, con vistas a la examinación del nivel de presencia de contenidos funcionales en los manuales y el análisis de su elaboración, nos ha interesado en qué medida los contenidos de los diferentes manuales coinciden con el marco del PCIC (2006), si existe una diferencia en la elección, elaboración y exposición del material funcional entre manuales y cómo se manifiesta.

Tras presentar una revisión de la presencia general de los materiales funcionales en el apartado 5.3.4., estructurada siguiendo el marco que encontramos en el inventario de *Funciones* del PCIC (2006), como la categoría más adecuada para el análisis del enfoque en tratar esos contenidos que emplean los tres manuales hemos seleccionado la categoría 1.3., *Dar información*, del primer capítulo del Inventario. Sus elementos, los hemos usado como los criterios, en concreto: *lugar, tiempo, modo, manera, cantidad, finalidad, razón y causa* de un enunciado informativo, junto con la subcategoría de *corregir otra información previa* y la de *señalar que el enunciado previo es impropio*. A continuación, vamos a sintetizar qué ha demostrado ese análisis.

Sin embargo, previamente, hacemos una digresión del tema estricto del análisis para comparar la introducción principal (y, por lo tanto, el tratamiento) de los contenidos funcionales en los manuales.

En *PRISMA Avanza*, que sigue las pautas establecidas tanto en el MCER (2002) como en el PCIC (2006), en el índice encontramos ese contenido como una de las cuatro categorías que se refieren a diferentes inventarios del PCIC (2006) (*Contenidos funcionales – 5. Funciones; Contenidos gramaticales – 2. Gramática; Contenidos léxicos – 8. Nociones generales y 9. Nociones específicas; y Contenidos culturales – 10. Referentes culturales*). La misma estructura de introducir contenidos se repite en la página principal de cada unidad.

En el manual *ECO 3*, los contenidos funcionales también toman su propia categoría en el índice, por lo que podemos decir que el manual en ese sentido sí se relaciona con el marco del PCIC (2006). Las demás categorías que lo reflejan son *Gramática y Taller de expresión* (coincide con el inventario 7. *Géneros discursivos y productos textuales*).

La relación del PCIC (2006) y la estructura con la que se introducen los temas que se elaboran en el manual *En acción 3* no es tan obvia, pero podemos decir que sí existe. Aquí los contenidos funcionales se enlistan en la categoría *Comunicación*, pero también aparecen incorporados en la categoría *Sistema de la lengua*, en primer lugar, ocupada por contenidos gramaticales y léxicos. En concreto, en la tercera unidad la función *Dar consejos y hacer sugerencias* se anuncia bajo la categoría *Comunicación*, mientras en la columna de al lado, en la categoría *Sistema de la lengua*, podemos encontrar la entrada *Recursos para aconsejar: tendrías que / deberías / sería bueno que / lo mejor sería que + Imperfecto de subjuntivo*. En otras palabras, los contenidos gramaticales y léxicos en este manual se presentan con su valor funcional, lo cual nos parece la solución más interesante.

Observado este aspecto, volvemos al resumen del análisis de los contenidos funcionales en los manuales según los criterios extraídos de la categoría 1.3., *Dar información*.

La mayoría de las muestras reconocidas en los manuales coincide con la primera parte de la categoría (la “general”), es decir, ofrecen recursos para dar una información sobre *lugar, tiempo, modo o manera, cantidad, finalidad y razón o causa*. La primera subcategoría, 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa*, es representada solo en los manuales *ECO 3* y *PRISMA Avanza*, y la segunda (1.3.2. *Señalar que una información previa es improcedente*) no aparece representada en ninguno de los tres.

Los contenidos que coinciden con la parte “general” de la categoría en el manual *ECO 3* se exponen en la fase de presentación introducidos de manera inductiva a través de actividades de comprensión auditiva con respuestas ofrecidas, la actividad de reformular un texto descriptivo corto usando adverbios o locuciones adverbiales de lugar ofrecidas, pero también mediante cuadros gramaticales con ejemplos ilustrativos que directamente introducen conectores que se usan para situar acontecimientos respecto al tiempo. Los contenidos que coinciden con la primera subcategoría en este manual también se presentan de una manera contextualizada y relevante para situaciones reales, introducidos de manera inductiva a través de un diálogo grabado que exige

comprensión auditiva para poder corregir unas declaraciones presentadas. Como en la primera parte, los materiales que introducen el contenido vienen acompañados de un cuadro con recursos y un ejemplo. En la fase de consolidación, el mismo contenido se amplía en un cuadro gramatical con reglas y ejemplos más detallados, seguidos por las actividades de comprensión y producción escrita.

El manual *PRISMA Avanza* introduce el contenido relevante para la parte “general” de la categoría a través de actividades de lectura y escritura individual y las actividades de relacionar expresiones ofrecidas con funciones adecuadas. La función de rectificar una información previa, que se refiere a la primera subcategoría, se introduce de la misma manera como en el manual *ECO 3*, a través de un diálogo grabado y la siguiente corrección de unos materiales ofrecidos. A continuación, para practicar esa función, a los estudiantes se les propone la actividad que combina el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita, explicando, escribiendo y rectificando un hecho en pareja.

En las secciones de unidades del manual *En acción 3*, el contenido relacionado con la parte “general” de la categoría también se introduce de una manera contextualizada, a través de un diálogo grabado, ya visto en los otros dos manuales. Al lado de los materiales que lo introducen y las actividades que lo trabajan, siempre se ofrece un cuadro con la explicación del uso y un ejemplo. Sin embargo, podríamos decir que en este manual la manera de introducirlo es excepcionalmente inductiva, ya que de los estudiantes se exige la atenta observación de este contenido expuesto en la fase de presentación para luego poder usarlo en las actividades acompañantes. En la fase de consolidación, el contenido se repite en una versión ampliada, en el cuadro de consolidación denominado *Lengua y comunicación*, junto con el contenido léxico y gramatical. Seguidamente, se practica individualmente y en pareja en actividades de completar frases o diseñar entrevistas usando los recursos introducidos; actividades que desarrollan la comprensión lectora y expresión escrita a través de la producción de resúmenes o folletos informativos; o, por ejemplo, en la actividad de realizar una presentación oral ante el grupo, que desarrolla la destreza de producción oral.

En relación con el nivel de correlación del contenido funcional encontrado en los manuales con el marco establecido por el PCIC (2006) en el inventario de *Funciones*, el análisis ha demostrado

que este no es alto en el caso de un manual que declara su adaptación al PCIC (2006) (*PRISMA Avanza*), pero sí es en uno de los dos que no se han desarrollado de acuerdo con este currículo.

Concretamente dentro de la parte “general” de la categoría 1.3., *Dar información*, el manual *ECO 3* presenta entradas con recursos para dar información sobre *lugar*, *tiempo* y *razón* o *causa* de una acción, mientras que aquellos para expresar *modo* o *manera*, *finalidad* y *cantidad* no se ofrecen. En el caso de informar sobre *lugar*, sí se utilizan el adverbio interrogativo y adverbio de lugar, pero no aquellos que lleven valores de *procedencia*, *destino*, *dirección del movimiento* e *indicación del tránsito*, como recomienda el PCIC (2006) para el nivel B2. En el caso de *tiempo*, tampoco se proporciona una información acorde con el Inventario, que sugiere el empleo de la oración subordinada adverbial temporal. Lo mismo pasa al introducir la función de comunicar un *razón* o *causa*, cuando no se propone el uso de oraciones subordinadas adverbiales causales y condicionales con sus nexos y conectores de causalidad y condicionales que aconseja el PCIC (2006). En el caso del material relacionado con la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información errónea*, del repertorio que el PCIC (2006) ofrece para esa función, el manual presenta solo formulaciones *No... sino (que)* o sea *No... sino...* y *No... pero...* .

Mientras tanto, el manual *PRISMA Avanza*, el único de los tres que emplea un método conforme al PCIC (2006), dentro de la parte “general” de la primera categoría ofrece solo una muestra, la de función de dar información sobre *razón* o *causa* de un acontecimiento, para la que ofrece unas expresiones que no se corresponden a las propuestas que encontramos en el inventario de *Funciones*. La segunda muestra reconocida en el manual se refiere a la subcategoría 1.3.1., *Corrigiendo otra información previa* y del repertorio del PCIC (2006) incluye el uso de una negación intensificada y la repetición del elemento erróneo de la frase a la que se responde.

Finalmente, el manual *En acción 3* destaca por exponer el número más alto de muestras del contenido funcional relevante para la categoría que evaluamos, lo que se corresponde a la representación general de los contenidos funcionales en los tres manuales presentada en el apartado 5.3.4. del capítulo anterior. Todas las entradas evaluadas en el análisis que hemos realizado coinciden con la parte “general” de la categoría: tres introducen funciones de informar de *tiempo* y las demás las de comunicar *causa*, *finalidad* y *cantidad*. De las que se refieren a *tiempo*, la primera introduce la función de hablar de un suceso anterior a otro y recomienda el uso del pretérito pluscuamperfecto, lo que difiere de la sugerencia del inventario de *Funciones*. En el

PCIC (2006) el pluscuamperfecto forma parte del inventario de *Gramática* previsto para el nivel B1, mientras que para indicar *valor de anterioridad* en nivel B2, se sugiere la aplicación de oración subordinada adverbial de tiempo introducida por la locución adverbial *antes (de) que* seguida de subjuntivo. No obstante, las dos entradas siguientes relacionadas con la expresión de un aspecto *temporal* sí se corresponden con el PCIC (2006), respecto a la elección de recursos para el nivel B2. Lo mismo pasa con las tres entradas que se refieren a la expresión de *causa*, *finalidad* y valor de *cantidad*, que también reflejan (de forma parcial o completa) las pautas establecidas en el inventario de *Funciones* del PCIC (2006).

Para resumir, podemos decir que el análisis de la correlación de los contenidos funcionales reconocidos en tres manuales evaluados con el contenido del inventario de *Funciones* del PCIC (2006) a través de ejemplo de la representación de una de sus categorías ha sorprendido al revelar que el manual *En acción 3*, no confeccionado con vistas a respetar el marco establecido por el PCIC (2006), resulta este el que más coincide con él, tanto en relación con el número de muestras, como respecto a la elección de recursos que ofrece. La introducción principal de contenidos funcionales en el índice de los libros de texto evaluados nos demuestra un reconocimiento general del contenido funcional, por el hecho de destacarlo como un campo igualmente relevante. Sin embargo, este análisis nos hace concluir que la sola representación no significa necesariamente un tratamiento semejante de los materiales en los manuales, tampoco una parecida correlación al marco del PCIC (2006). No obstante, lo característico para los tres es que, cuando incluyen los recursos recomendados por el PCIC (2006), emplean solo una parte de lo presentado en el inventario de *Funciones* para el nivel B2, y a veces unos exponentes previstos para otros niveles. Además, lo comparable es la elaboración y exposición de los materiales funcionales, que en la manera de introducir los contenidos y desarrollar las actividades para trabajarlos sí existen muchas semejanzas.

6. CONCLUSIÓN

En el trabajo hemos partido del objetivo general de observar diferentes dimensiones de la competencia comunicativa con vistas a distinguir los aspectos concretos de los conocimientos que un estudiante debería adquirir como resultado de un proceso de aprendizaje de ELE. La idea de Celce-Murcia y Olshtain (2001a) de que a través del discurso se realizan todas las demás competencias ha incitado que el tema general del trabajo fuera el desarrollo de la competencia discursiva.

Antes de adentrarnos en la perspectiva del estudio de adquisición de segundas lenguas y, en la segunda parte del trabajo, a la evaluación de los enfoques orientados al desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de la enseñanza de ELE en nivel B2 (avanzado o de uso independiente de la lengua), hemos tratado de ofrecer un estado de la cuestión sobre el desarrollo de conceptos de la competencia comunicativa y la competencia discursiva dentro de la lingüística aplicada y los modelos de análisis de la competencia comunicativa.

De los modelos revisados, uno de los más útiles para este trabajo, ha resultado ser el modelo de Halliday (1970), que pone énfasis en la perspectiva social dentro del estudio del lenguaje. El fundador de la Lingüística sistémico-funcional parte de la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, por lo que vincula los enfoques estructurales (sistema de lenguaje) y funcionales (funciones de lenguaje) con el aprendizaje, para luego concebir el lenguaje como un recurso para la comunicación. En este sentido, en la parte analítica del trabajo hemos decidido abordar la evaluación de los contenidos funcionales en los materiales para la enseñanza de ELE, comprendiendo que la perspectiva de Halliday (1970) puede ser de uso para la observación del discurso mismo (Zimmerman, 2008).

El objetivo del análisis de los contenidos funcionales percibidos como herramientas para el desarrollo de la competencia discursiva en los manuales de ELE ha sido examinar el nivel de correlación entre la presencia del contenido referente en tres manuales elegidos y las categorías que ofrece el PCIC (2006) en el inventario de *Funciones*. De modo que el proceso de evaluación se ha basado en pautas del PCIC (2006), el cual sigue las consideraciones aportadas por el MCER (2002) y ofrece tres inventarios que forman el componente pragmático-discursivo: *Géneros discursivos y productos textuales; Tácticas y estrategias pragmáticas y Funciones*.

Para estimar, de forma general, el nivel de conformidad con el currículo del Instituto Cervantes, en el primer paso, hemos presentado la lista comparativa de contenidos funcionales ofrecidos en tres manuales elegidos, organizada según los capítulos, categorías y subcategorías ofrecidas en el inventario de *Funciones*. Tras averiguar el nivel de representación general de los contenidos sugeridos por el PCIC (2006) en los manuales, a continuación, hemos distinguido la categoría 1.3., *Dar información*, del primer capítulo del inventario de *Funciones* (*1. Dar y pedir información*), como la más apta para usarla como referente y sus elementos como los criterios para el análisis de la representación del contenido funcional en tres manuales de ELE en nivel B2. Nos ha interesado en qué medida los contenidos de los diferentes manuales coinciden con el marco del PCIC (2006), si existe una diferencia en la elección, elaboración y exposición de materiales funcionales entre manuales y cómo se manifiesta. Al hacerlo, hemos tomado en cuenta que los tres manuales elegidos difieren entre sí respecto a su relación con el PCIC (2006). Los manuales *ECO 3* y *En acción 3* se han realizado conforme las recomendaciones del MCER (2002), mientras que el manual *PRISMA Avanza*, en su realización, ha respetado tanto las directrices del MCER (2002), como las del PCIC (2006).

Con respecto a la cuestión de cómo encaja el contenido funcional presente en los manuales dentro del marco establecido por el PCIC (2006), el análisis no ha demostrado un alto nivel de correlación en el caso de un manual que declara su adaptación al PCIC (2006) (*PRISMA Avanza*), pero sí, en el caso de otro que no se ha desarrollado de acuerdo con ese currículo (*En acción 3*). El mismo manual coincide con el PCIC (2006), tanto en relación con el número de muestras que corresponden a sus categorías, como respecto a la elección de recursos que ofrece en la elaboración de los contenidos funcionales. Es más, destaca por presentar los contenidos gramaticales y léxicos con su valor funcional, lo que nos ha parecido acorde con el concepto del lenguaje como recurso para la comunicación de Halliday (1970) y de ese modo un buen modelo de cómo aplicarlo en el contexto de aprendizaje.

La representación de los contenidos funcionales como un campo igualmente relevante en los índices de los manuales evaluados nos ha demostrado un reconocimiento general del contenido funcional. Sin embargo, el análisis de su elaboración y exposición en los manuales nos ha hecho concluir que este tipo de representación no significa necesariamente un tratamiento comparable de los contenidos en los manuales, y tampoco una parecida correlación con el marco del PCIC

(2006). En todo caso, cuando incluyen los recursos recomendados por el PCIC (2006), todos los manuales examinados utilizan solo una parte de lo presentado en el inventario de *Funciones* para el nivel B2.

En cuanto a su presentación en los manuales, podemos decir que los contenidos funcionales en la fase de presentación, se introducen de manera contextualizada y relevante para situaciones reales. Además, se presentan de modo inductivo, habitualmente a través de actividades de comprensión auditiva y lectora. En la fase de consolidación, la manera más frecuente para ampliar los contenidos es en base a un cuadro gramatical con reglas y ejemplos más detallados, seguidos por actividades que desarrollan las destrezas de expresión oral y escrita.

Podríamos decir que las actividades que hemos reconocido en los manuales evaluados, que introducen los contenidos funcionales que figuran como herramienta para el desarrollo de la competencia discursiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, sí apoyan la idea de que la lengua debe utilizarse como una herramienta comunicativa. Es decir, respetan la idea de que no es suficiente con conocer los elementos del sistema lingüístico, sino también es necesario saber cómo utilizarlos de forma apropiada, como también el concepto de autonomía en el aprendizaje y estrategias de enseñanza que a los estudiantes les ofrecen la oportunidad de acceder a textos orales y escritos, que se han producido en contextos naturales, como propone Cenoz Iragui (2004). Además, nos parece que la introducción contextualizada de contenidos funcionales, a través de muestras de lengua reales y realistas, y un rango de diferentes géneros, registros y tipos de texto en los manuales evaluados refleja una perspectiva discursiva y la influencia del análisis del discurso en el diseño de los manuales, de manera ya indicada en las partes anteriores de este trabajo. En cuanto a las sugerencias del MCER (2002:153), en relación al desarrollo de las competencias pragmáticas, podemos concluir que algunas sí se reconocen en el diseño de los manuales, por ejemplo, “establecer tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal”; “mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso”; pero otras no, como, por ejemplo “despertar la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas”. Por otro lado, la última propuesta indicada tal vez igual pertenece al campo de la práctica didáctica. De modo que esta observación nos lleva a concluir que la evaluación de los contenidos funcionales como

ejemplos de herramientas del desarrollo de la competencia discursiva sí se muestra presente en los manuales y, también, una perspectiva discursiva general, pero su desarrollo completo depende de la programación del proceso didáctico hecho por parte de los profesores de lengua, en base a los materiales disponibles.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar López A. M., y Simarro Vázquez, M., (2016) “Impacto del Marco Común Europeo de Referencia en materiales de enseñanza de español LE/L2”, en Barrientos Clavero, A., Martín Camacho, J. C., Reyes Delgado Polo, V., Fernández Barjola, M. I. (ed.) *El profesor del español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. (951-960). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Alcón, E. (2000), "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", en C. Muñoz (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. (259-276). Barcelona: Ariel.

Alonso Belmonte, I. (2004), "La subcompetencia discursiva". En J. Lobato, I. Santos Gargallo (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (553-572). Madrid: SGEL.

Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Bachman, L. F., y Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.

Bagarić Medve, V. (2012), *Komunikacijska kompetencija – Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozoski fakultet.

Bagarić, V., y Mihaljević-Djigunović, J. (2007), “Definiranje komunikacijske kompetencije“, *Metodika*, 8 (1): 94-103.

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Canale, M., y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. En *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.

Casamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995) “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35.

Celce-Murcia, M., y Olshtain, E. (2001a), *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J. (1996), "La competencia comunicativa: su origen y componentes". En J. Cenoz y J. Valencia (coord.) *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y psicosociales*. (95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.

Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. En J. Lobato, I. Santos Gargallo (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (449-465). Madrid: SGEL.

Centro virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE* [fecha de consulta 15 abril 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisdiscurso.htm

Centro virtual Cervantes, *Plan Curricular*. “Géneros discursivos y productos textuales. Introducción”. [fecha de consulta 10 julio 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

Centro virtual Cervantes, *Plan Curricular*. “Funciones. Introducción”. [fecha de consulta 12 julio 2018]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1980), *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2002) [fecha de consulta 12 abril 2018]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- De Beaugrande, R. A., y Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Georgakopolou, A., y Goutsos, D. (1997), *Discourse Analysis: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Grice, H.P. (1989), *Studies in the Way of Words*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1970), "Language structure and language function". En Lyons, J. (coord.) (1970), *New Horizons in Linguistics* (140-165).
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978), *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1999), *An Introduction to Functional Grammar*. (2. izdanje) London: Edward Arnold.
- Hymes, D.H. (1972), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.
- Linke, A., Nussbaumer, M., y Portman P. R. (2001), *Studienbuch Linguistik*. (4. Nepromijenjeno izdanje). Tübingen: Niemeyer.
- Matešić, (2010), "Lingvistika nadrečeničnih jezičnih odnosa. Robert-Alain de Beaugrande – Wolfgang Ulrich Dressler. Uvod u Lingvistiku teksta (prev. N. Palašić, ur. Lada Badurina, Disput, Zagreb, 2010.)", *Fluminensia*, Vol.22 No.2 (180-184).
- Matte Bon, F. (2004), "Los contenidos funcionales y comunicativos". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, págs. 811-834. / Matte Bon, F. "Los contenidos funcionales y comunicativos". Instituto Cervantes (1997-2013). Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor: *Antologías didácticas*. [en línea]. [fecha de consulta 11 septiembre 2018]. Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/matte2_01.htm

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nigoević, M. (2009). „O tekstnim konektorima ili o diskursnim oznakama (Lada Badurina: Između redaka: Studije o tekstu i diskursu, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2008)“. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, Vol.35 No.1 (429-433).

Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E., y Waßner, U. H. (2003), *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.

Pavičić Takač V., y Bagarić Medve, V. (2013), *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.

Plan curricular de Instituto Cervantes (2006), Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. [fecha de consulta 14 abril 2018]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm

Sassure, F. (2011), *Course in general Linguistics*, New York: Columbia University Press.

Widdowson, H.G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Zimmerman, L. (2008), “Aportes de la Gramática de Halliday para una Nueva Agenda Didáctica”. *KAF*, 1/1 [en línea]. [fecha de consulta 10 agosto 2018]. Disponible en <https://doi.org/10.14409/kaf.v1i1.125>

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DEL ANÁLISIS

Gónzales Hermoso, C., y Romero Dueñas, C. (2006). *En acc: Curso Modular de Español Lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F., Vaquero, N., y Verdía, E. (2007). *En acción 3: Curso de español*. Madrid: Editorial enClave-ELE.

Vázquez, R., Caballero, G. M., Fernández, E., Gómez, R., Larrañaga, A., Martín, Nicolás, S., Oliva, C., A., Pardo, I., Reig, M., Rollán, M., y Ruiz de Gauna, M. (2007). *PRISMA Avanza: Método de español para extranjeros*. Madrid: Editorial Edinumen.